

Berg, Christa

Abschied vom Erziehungsstaat? Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 4, S. 603-630



Quellenangabe/ Reference:

Berg, Christa: Abschied vom Erziehungsstaat? Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 4, S. 603-630 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-112334 - DOI: 10.25656/01:11233

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-112334>

<https://doi.org/10.25656/01:11233>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 4 – Juli 1993

Essay

- 551 YVONNE SCHÜTZE
Geschlechtsrollen – zum tendenziellen Fall eines Deutungsmusters

Thema: Abschied vom Erziehungsstaat?

- 563 ULRICH HERRMANN
Abschied vom Erziehungsstaat? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt
- 567 ULRICH HERRMANN
Erziehungsstaat – Staatserziehung – Nationalbildung. Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürger-Gesellschaft
- 583 HANS-CHRISTIAN HARTEN
Der Erziehungsstaat und die liberalistische Utopie seiner Auflösung. Ein Beitrag zum bildungstheoretischen Diskurs während der Zeit der Französischen Revolution
- 603 CHRISTA BERG
Abschied vom Erziehungsstaat? Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus
- 631 JÜRGEN OELKERS
Erziehungsstaat und pädagogischer Raum: Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung

Diskussion

- 651 GERD-JAN KROL
Ökologie als Bildungsfrage? Zum sozialen Vakuum der Umweltbildung

- 673 KLAUS MOLLENHAUER
 „Anspruch der Differenz“ und „Anspruch des Universellen“. Eine
 Marginalie zur ästhetischen Bildung
- 679 HEINZ-ELMAR TENORTH
 Profession, System, Region. Neuere bildungshistorische Veröffent-
 lichungen

Besprechungen

- 699 HANS SCHEUERL
Ulrich Amlung: Adolf Reichwein 1898–1944. Ein Lebensbild des
 politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers
Adolf Reichwein: Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule
- 704 STEPHANIE HELLEKAMPS
Hartmut Meyer-Wolters: Koexistenz und Freiheit. Eugen Finks
 Anthropologie und Bildungstheorie
- 707 WOLFGANG KLAFKI
F. Hartmut Paffrath (Hrsg.): Die Wendung aufs Subjekt.
 Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos

Dokumentation

- 713 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 551 YVONNE SCHÜTZE
Sex Roles – On the impending fall of an interpretative pattern

Topic: Farewell to the Educational State?

- 563 ULRICH HERRMANN
Farewell to the Educational State? – An introduction
- 567 ULRICH HERRMANN
Educational State – State Education – National Education. National and social functions and achievements of education and schooling in the transition from the state as an association of subordinates to modern citizenship
- 583 HANS-CHRISTIAN HARTEN
The Educational State and the Liberalist Utopia of Its Disintegration – The theoretical debate on education at the time of the French Revolution
- 603 CHRISTA BERG
Farewell to the Educational State? – The pedagogical claims of nineteenthcentury imperial Germany
- 631 JÜRGEN OELKERS
The Educational State and Pedagogical Space: The function of the ideal locus in educational theory

Discussion

- 651 GERD-JAN KROL
Ecology – An Educational Topic? On the social Vacuum of environmental education
- 673 KLAUS MOLLENHAUER
The “claim to difference” versus the “claim to universalism” – a marginalia on aesthetic education
- 679 HEINZ-ELMAR TENORTH
Professions, schoolsystem, regional politics. Recent publications on the history of education

Reviews

699

Documentation

- 713 Recent Pedagogical Publications

Abschied vom Erziehungsstaat?

Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus

Zusammenfassung

Der wilhelminische Schulstaat ist wiederholt „vermessen“ worden. Doch die auf „Fortschritt“ durch Herrschaftssicherung, Loyalisierung und Disziplinierung bedachten Erziehungsansprüche im Wilhelminismus sind nicht nur in der systemischen oder hierarchischen Verknüpfung von Gesellschafts- und Schulstrukturen, in schulpolitischen Erlassen, didaktischen Zielsetzungen, Konferenzprotokollen oder Schulbüchern, also auf der „klassischen“ Spur bildungsgeschichtlicher Untersuchungen zu erfassen, sondern auch in mentalitätsgeschichtlich aufschlußreichen Zusammenhängen jugend-, sport- und militärpolitischer Initiativen. Selbst die ästhetische Inszenierung und Sakralisierung des Wilhelminismus in zeitgenössischen Architekturbeispielen oder die national-integrative Fest- und Feiertagskultur zeigen, daß er gesinnungsbildender Erziehungsstaat sein wollte. Dieser Anspruch steigert sich während des Ersten Weltkriegs sogar zu ersten Konzepten einer Staatsjugendorganisation.

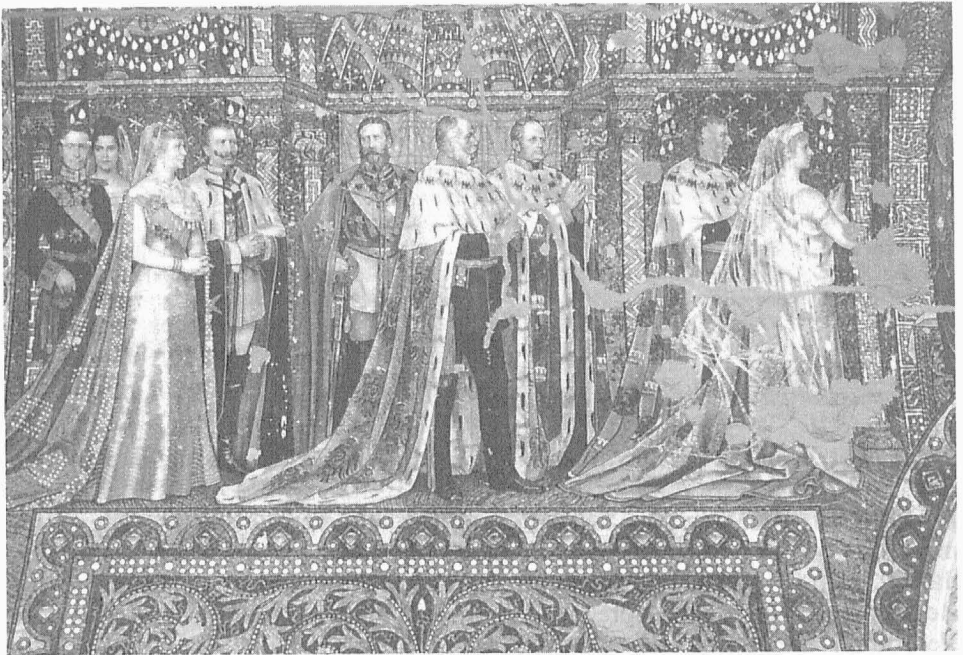
1. Die ästhetische Inszenierung und Sakralisierung

Die Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche, deren Ruine in Berlin höchst anschaulich „hohler Zahn“ genannt wird, ist allseits bekannt. Sie wird von den Berlinern als ein Wahrzeichen ihrer Stadt geliebt und von den Touristen (und nicht nur von diesen) ahnungslos bewundert. Die wenigsten dürften wissen, daß sie zum 25. Jahrestag der Schlacht von Sedan am 1. September 1895 im Beisein des Hofes, staatlicher, kirchlicher und militärischer Würdenträger, der Veteranen- und Kriegervereine mit großem Gepränge und unter dem Geläut sämtlicher Berliner Glocken eingeweiht wurde. Die Feierlichkeiten wurden – wie bei derlei Festakten üblich – mit BEETHOVENS Hymne „An die Freude“ eröffnet und mit der „Wacht am Rhein“ beendet.

Doch nicht die Planungs-, Bau-, Stil-, Finanzierungs- und Eröffnungsgeschichten des „Tempels“ zu Ehren WILHELMS I. wie auch seines Bauherrn WILHELM II. interessieren hier (FROWEIN-ZIROFF 1982), sondern des Tempels politische Botschaft, gesinnungsbildende Absicht und mentalitätsprägende Wirkung in wilhelminischem Geist; denn diese Kirche kann mit Fug und Recht als Symbol eines Zeit- und Lebensgefühls gelten. Wenige Tage vor der feierlichen Einweihung der Kirche schrieb WILHELM II. an seinen damaligen Reichskanzler, den FÜRSTEN ZU HOHENLOHE-SCHILLINGSFÜRST: „Mit dem Stichwort ‚für das geheiligte Andenken an die Person Wilhelms des Großen‘ vereinigen wir jetzt in diesem Sommer das Volk hinter uns wie mit einem Zauberwort. Haben wir sie erst einmal zusammen, dann werden sie schon sobald nicht auseinanderfallen; sie sind dann ‚im Feuer‘. Also Losung ‚für

die Beschützung des Andenkens des großen Kaisers‘ frisch ans Werk und feste auf die Sozialdemokraten losgeschrieen und gedonnert“ (ebd., S. 34).

Was wir heute noch von dieser ehemaligen Burg Gottes *und* des Kaisers sehen, sind der Restturm, das Westportal und die Eingangshalle, die vor allem zur Verherrlichung WILHELMS I. und des Hohenzollerngeschlechts gestaltet wurde. Die Innendekoration dieser Gedächtnishalle wurde erst anlässlich der Silberhochzeit WILHELMS II. im Jahre 1906 fertiggestellt. Niemand konnte seitdem die Kirche durch das Hauptportal betreten, ohne zunächst dem sog. „Zug der Hohenzollern“ zu begegnen und ihm seine Reverenz zu erweisen (vgl. Abb.).



Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche, Berlin.
Eingangshalle: Der Zug der Hohenzollern (1906).

Im Stil ravenntischer Mosaikkunst finden sich auf der rechten Seite die jüngeren Hohenzollernfürsten: Königin LUISE – im Entwurf trägt sie den Palmenzweig als Zeichen irdischen und himmlischen Sieges –; neben ihr FRIEDRICH WILHELM III. In der Bildmitte – zwischen FRIEDRICH WILHELM IV. und FRIEDRICH III. – dominiert WILHELM I., gefolgt von WILHELM II. mit AUGUSTE VIKTORIA und Kronprinz WILHELM mit CECILIE. WILHELM I. und mit ihm sein Geschlecht stehen unter dem Glorifikationsbaldachin. Symbolisch wird ihm die *corona vitae* der Heiligen verliehen. Auf der linken Seite die älteren Hohenzollernfürsten: An der Spitze des Zuges der GROSSE KURFÜRST und JOHANN SIGISMUND, gefolgt von ALBRECHT VON PREUSSEN und Kurfürstin ELISABETH mit ihren beiden Söhnen, zuletzt Kurfürst FRIEDRICH I. und seine Frau ELSE. Es ist

auffallend, daß FRIEDRICH DER GROSSE fehlt. Unter dem Zug der idealischen Herrschergestalten zeigen Wandreliefs in Augenhöhe links vom Mittelportal den jugendlichen Prinzen WILHELM 1814 in der antinapoleonischen Schlacht von Bar-sur-Aube, rechts eine Huldigungsszene für WILHELM I.: An den Stufen des Thrones, unter der deutschen Eiche und vor der Germania des Niederwalddenkmals im Hintergrund, legt der Garant der Zukunft, der junge WILHELM II. – auch er wie WILHELM I. in römischer Kaisertracht –, den Mantel schützend um den deutschen Adler. Knaben und Mädchen, „Jungdeutschland“ symbolisierend, huldigen dem alten Kaiser, bringen ihm Kaiserkrone, Lorbeerkranz und Palmen. Auf der gegenüberliegenden Seite korrelieren Bildszenen aus dem Leben Christi mit denen aus dem Leben WILHELMS I.: So verbindet das Spruchband: „Jüngling, ich sage Dir, stehe auf!“ die Darstellung der „Erweckung des Jünglings zu Nain“ mit der Säbelübergabe an den jungen Prinzen WILHELM; das Relief „Christus in Gethsemane“ ist über das Spruchband: „Doch nicht mein, sondern Dein Wille geschehe“ mit einer Kriegsberatung verbunden, an der BISMARCK, ROON, MOLTKE und WILHELM I., um einen Kartentisch gruppiert, teilnehmen. Tympana zeigen außerdem noch „Jakob mit den Engeln ringend“ sowie „Christus auf dem Weg nach Emmaus“. Über dem Hauptportal ins Innere der Kirche, aus der Gedächtnishalle für den Kaiser kommend, liest man: „Es ist vollbracht“. Der keineswegs blasphemisch gemeinte Zusammenhang des ikonographischen Programms ist eindeutig: „Hat WILHELM I. in kriegerischen Auseinandersetzungen mit den Menschen gekämpft, so stehen Jakob und Christus für das Ringen mit Gott“ (FROWEIN-ZIROFF 1982, S. 195). Ein riesiges Deckenmosaik „Christus Pantokrator“ überwölbt die Eingangshalle, damit gleichsam die Heilsgeschichte Preußens wie die gesamte deutsche Reichsgeschichte, die ihrerseits durch die Gestalten an den tragenden Säulen symbolisiert wird: KARL DER GROSSE/OTTO DER GROSSE/HEINRICH I./RUDOLF VON HABSBURG im Krönungsornat mit Zepter, Kreuz, Reichsapfel und Schwurband sind die Zitate einer großen deutschen Geschichte, die sich in WILHELM gemäß göttlicher Vorsehung erfüllte. Die Melange aus Christentum und Kaiserherrschaft erreicht in diesem Hohenzollerntempel den Höhepunkt der politisch motivierten Kirchenbaubewegung der Jahrhundertwende. Und diese Kirchenbaubewegung war nicht nur ein Werk des Kaisers.

Die Vorhalle der Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche vermag in ihrem bis heute erhaltenen Zustand die mystifizierende Auffassung vom Herrscheramt WILHELMS II. zu dokumentieren. In ihren künstlerischen, geschichtlichen und vor allem in ihren religiösen Zitationen stellt sie allerdings eine solche Anmaßung dar, daß bereits Zeitgenossen ihr Mißfallen darüber äußerten. Diese Kaiseridee klammerte sich an „Barbarossas verschlissenen Purpurmantel“ ... „Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation ist tot, und ein neues Geschlecht kann mit einer Leiche auf dem Rücken nicht leben“ (MAXIMILIAN HARDEN, zit. nach FROWEIN-ZIROFF 1982, S. 310, Anm. 267). Doch ging es nicht nur um „Weltkaiserei“. WILHELM II. versuchte, die Verdienste der Hohenzollern und die Einheit von Staat und Kirche darzustellen, seine von Gott erhaltene Kaiserwürde zu legitimieren, aber vor allem dem religiös-gesellschaftlichen Leben seinen Stempel, ja seine Physiognomie aufzudrücken. Der heroische Figuralstil, die allegoriesättigte, symbolisch überfrach-

tete Historienmalerei, das byzantinische Prozessionsmotiv und der „wilhelminische Uniformknopfrealismus“ entsprachen hier wie vielerorts seinem von vielen Zeitgenossen geteilten ästhetischen Empfinden¹ und dienten zeitloser Selbstbestätigung. Der Millionenbau war zudem der teuerste Kirchenbau (besser: profan-sakrales Denkmal zur Verherrlichung der regierenden Hohenzollerndynastie), den Berlin je bekam (FROWEIN-ZIROFF 1982, S. 317). Im Spendenauftrag des Evangelischen Oberkirchenrats vom 15. März 1893 wurde das kaiserliche Motiv auch kirchlicherseits propagiert: Es handle sich nicht darum, „einer der vielen Gemeinden Berlins zu einem Gotteshaus zu verhelfen, vielmehr soll die Kirche das einzige Denkmal bilden, welches die Bewohner ... als Sinnbild der Liebe und Dankbarkeit ihrem großen Kaiser setzen. Daß zur äußeren Gestaltung für ein solches Denkmal eine Kirche gewählt wurde, muß das Herz jedes lebendigen Christen mit hoher Freude erfüllen, und es erscheint als patriotische wie als kirchliche Ehrenpflicht, durch Spendung größerer Gaben dazu mitzuhelfen, daß eine, dem angegebenen Zwecke entsprechende würdige Herstellung dieser Kirche ermöglicht werde“ (ebd., S. 331). Und im als Flugblatt gedruckten Spendenauftrag zur Silberhochzeit WILHELMS II. am 27. Februar 1906 – nunmehr ging es vor allem um die Ausgestaltung der Vorhalle – hieß es: „Ein Lieblingswerk Ihrer Majestäten des Kaisers und der Kaiserin ist die zum Gedächtnis unseres großen Heldenkaisers zu Berlin errichtete Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche. Es soll deshalb vor allem der fertige Ausbau dieses hehren Nationaldenkmals unserem Kaiserpaare als Gabe zu dem Tage seiner silbernen Hochzeit dargebracht ... werden – als ein Zeichen des tiefsten Dankes für Alles, was dasselbe in den 25 Jahren zum Wohle seiner Untertanen, besonders in religiöser Beziehung, getan hat“ (ebd.). Die Nation war Adressat des Tempels und durfte zugleich sein Stifter sein! Es sollte mit ihm die Tradition einer sich fast schon theokratisch verstehenden Universalmonarchie ebenso verherrlicht werden wie das Deutsche Reich als Fortsetzung des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation und das persönliche Regiment eines Königs von Gottes Gnaden, der für sich selbst die Repräsentation einer pangermanischen Weltreichsidee reklamierte, noch dazu cäsaristischen und imperialen Vorstellungen anhing, obgleich das geltende Staats- und Verfassungsrecht nichts davon enthielt. Auch stand diese Art Sakralstil im Verdacht, „vor die sozialen Abgründe der Zeit (nur) ihre reich verzierten Kirchenkulissen“ schieben zu wollen (K. SCHEFFLER, zit. ebd., S. 333). Doch die „militärisch gedrillte Stilübung“ wurde allen Klagen über das monströse Verkehrshindernis und allen kunsthistorischen Bedenklichkeiten zum Trotz ein herausragendes Beispiel „populärer Architektur“.

Die gesellschaftspolitische Wirksamkeit des Kirchenbaus war allerdings nur ein Element und keineswegs das wichtigste im „Erziehungsprogramm“ WILHELMS II., das er schon vor seinem Regierungsantritt zu entwickeln be-

1 Zum Erziehungsauftrag der Kunst im Sinne WILHELMS II. vgl. PENZLER, Teil 3, 1913, S. 61f. Als Beispiel der „Nationalisierung von Kunst“ und politisierter Kunstkontroversen schildert HETTLING (1991) den „Fall HODLER“. Er macht deutlich, wie WILHELM II. durch seine offene Parteinahme gegen die Moderne und für konventionell-traditionalistische Ästhetik der Radikalisierung nationalistischer Denkmuster auch auf diesem Gebiet Vorschub leistete.

gann, freilich mit der ihm eigenen Sprunghaftigkeit und Unberechenbarkeit, ohne Konsequenz und Kontinuität, aber immer mit viel Aufhebens und Geräusch, „phrasenfurchtbar“ und „zickzackplötzlich“ (ALFRED KERR): „Gegenüber den grundstürzenden Tendenzen einer anarchistischen und glaubenslosen Partei ist der wirksamste Schutz von Thron und Altar in der Zurückführung der glaubenslosen Menschen zum Christentum und zur Kirche und damit zu der Anerkennung der gesetzlichen Autorität und der Liebe zur Monarchie zu suchen. Der christlich-soziale Gedanke ist deshalb mit mehr Nachdruck als bisher zur Geltung zu bringen“ (zit. nach SCHRÖDER 1907, S. 49).

Diese Rede des Kronprinzen in der sog. WALDERSEE-Versammlung, die sich mit dem „kirchlichen Notstand“ beschäftigte, hatte in liberalen Kreisen der Öffentlichkeit große Unruhe gestiftet, weil man WILHELM im Dunstkreis einer konservativen und antisemitischen Hofkamarilla bzw. STÖCKERS christlich-sozialer Partei wähnte und – mit Recht – fürchten mußte, daß WILHELM die liberale Offenheit seines schon vom Tode gezeichneten Vaters nicht fortsetzen würde. WILHELMS Rede enthielt, und darum wird sie hier zitiert, bereits die Eckpfeiler jenes Erziehungsanspruchs, der im Wilhelminismus erhoben und nicht nur in Ansätzen auch realisiert wurde: Thron und Altar zu schützen gegenüber „grundstürzenden Tendenzen“ der Zeit, als deren Inkarnation immer wieder die Sozialdemokratie, als deren Virus immer wieder die agitatorisch instrumentalisierte soziale Frage gelten mußte. Zur Prävention mußten „glaubenslose Menschen“, besser noch gleich alle Untertanen „zum Christentum und zur Kirche“ zurückgeführt bzw. „attachiert gehalten“ werden – so hatte das FRIEDRICH II. im 18. Jahrhundert bereits formuliert. Dies sei der beste Weg zum pädagogischen wie politischen Ziel: der „Anerkennung der gesetzlichen Autorität und der Liebe zur Monarchie“. (Über die Reden WILHELMS II. vgl. PENZLER 1897/1913, SCHRÖDER 1907, JOHANN 1988.)

In dieser Programmatik stand WILHELM keineswegs allein, wie denn überhaupt der Begriff „Wilhelminismus“ nur vordergründig eine Epochenbegrenzung durch die Regierungszeit WILHELMS II. markiert. Darüber hinaus aber beschreibt der Begriff weit mehr noch eine Geisteshaltung aus nationalem Fortschrittsoptimismus, militärischer und imperialistischer Großmannssucht sowie provinzieller Kleingeisterei, die mehrheitlich von den bürgerlichen Zeitgenossen geteilt und von WILHELM selbst repräsentiert und verfochten wurde (FRIEDEL 1976, S. 1362 ff.). „Niemals zuvor hat so vollkommen ein sinnbildlicher Mensch sich in der Epoche, eine Epoche sich im Menschen gespiegelt“, urteilte bereits 1919 WALTHER RATHENAU in seiner Studie über WILHELM II., in der er zugleich die politischen Fehlentwicklungen der wilhelminischen Zeit bloßlegte (1919, S. 24).

Als „Zeitalter der Reizsamkeit“ (LAMPRECHT 1913, S. 20 ff.) enthielt die Epoche zweifelsohne auch viele Elemente des Schöpferischen in Kunst und Wissenschaft, Literatur und Wirtschaftsleben, auch im pädagogischen Denken, die weit über ihre Zeit hinausgriffen und mit Recht als „Aufbruch in die Moderne“ in der Epoche von 1880 bis 1930 bezeichnet wurden (vgl. NITSCHKE u. a. 1990). Doch unter dem Signum „Wilhelminismus“ ist – Aufbruch, widersprüchliche Modernisierung (ELEY 1991) und Ambivalenzen (BERG/HERRMANN

1991) mancher Entwicklung nicht leugnend² – primär jene öffentliche Gesinungspolitik abzuhandeln, die ein nationalistisches und militaristisches Mentalitätsklima schuf, in dem offizielles Erziehungsdenken und -handeln mehr und mehr auch zum Instrument obrigkeitsstaatlicher Übergriffe wurden, und zwar mit der eindeutig erziehungsstaatlichen Tendenz, die Jugend – und nicht nur sie – in toto in den Griff zu bekommen.³ So folgen die weiteren Ausführungen gemäß der Themenstellung eher einem mentalitätsgeschichtlichen als einem eingegrenzt bildungspolitik- oder nur schulgeschichtlichen Interesse.

2. Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus

„Ein neues Phänomen! Der Staat als Leitstern der Bildung!“ (NIETZSCHE [1872], 1964, S. 327). Dieses bissig-ironische kultur- und schulkritische Diktum NIETZSCHES trifft die Ambition vieler seiner Zeitgenossen. Im Wilhelminismus steigerte sie sich – programmatisch und praktisch – mit einem ebenso defensiven wie nationalistisch-aggressiven Eifer zu einem Netz jugendpolitischer und jugendpflegerischer Maßnahmen, das möglichst keine staatlich kontrollierte „Lücke“ im Leben eines Heranwachsenden zulassen wollte. Der nur vorläufig letzte Gipfel solchen Erziehungsanspruchs waren die während des Ersten Weltkriegs entwickelten Konzepte einer nationalpolitischen und militärischen,

2 Die Debatte um die „richtige“ oder gar abschließende Beurteilung des Kaiserreichs wie um dessen Schul- und Erziehungspolitik wird hier nicht noch einmal aufgegriffen, scheint sie doch ihre hitzige Phase überwunden zu haben und selbst schon „Geschichte“ geworden zu sein (vgl. die „Fallstudie über die Geschichtsschreibung zum Deutschen Kaiserreich 1871–1918“ bei HAUSSMANN 1991, S. 240–322; vgl. auch ALTER 1991). Nach der heftigen Kontroverse um WEHLERS „Kaiserreich“-Interpretation (1973, 1988) hat dessen schärfster Kritiker NIPPERDEY (1975) inzwischen in einem angehängten Kapitel seiner großen Epochendarstellung „Deutsche Geschichte 1866–1918“ (1990) jene „Schattenlinien“ herausgestellt, die ebensowohl die Folie für das Thema „Erziehungsanspruch im Wilhelminismus“ hergeben als auch die hier verfolgten eingegrenzten Interpretationslinien primär jugendpolitischer Maßnahmen flankieren können: Trotz vieler „Querlagen“, „Pluralismen“ und „Dissense“ der (politischen) Kultur sowie einer gesellschaftlichen Wirklichkeit, die gewiß nicht in einblendenden Schlagworten und Klischees aufgeht, betrieb – auch in NIPPERDEYS nach wie vor äußerst epochen-„freundlicher“ und die „Schattenlinien“ ständig relativierender Zusammenschau – ein starker Machtstaat eine paternalistische Integrations- und – z. B. mittels der Schule – eine obrigkeitliche Loyalitätspolitik, für die der Mensch mehr Untertan als Bürger war und blieb. Das Ethos von Pflicht und Gehorsam und ein aufdringlicher, schließlich militaristischer Nationalismus schufen darüber hinaus jene widersprüchliche mobile und versteinerte wilhelminische Gesellschaft, die sich gerade im Konsensnationalismus für modern hielt, viele Modernisierungen aber zugleich bremste und in den „Ideen von 1914“ ihren eigenen Untergang vorbereitete (NIPPERDEY 1986 u. 1990). Zur Warnung vor (vor)eiligen Schlüssen in Intentionen-Wirkungen-Analysen generell und bei Kritikern bzw. Apologeten der Bildungsgeschichte des wilhelminischen Kaiserreichs im besonderen vgl. HERRMANN 1991, S. 244. Es gilt ohnehin auch für die hier dargestellten „Linien“ wilhelminischer Jugendpolitik der „generelle Vorbehalt, daß Bildungsprozesse hinsichtlich ihrer Ergebnisse als kontingent zu betrachten sind“ (ebd.).

3 Über die Koinzidenz zweier gegensätzlicher Thesen zur Situation der Jugend zwischen 1880 und 1930, nach denen die (jungen) Menschen einerseits immer mehr über ihren Lebenslauf selbst bestimmen konnten, andererseits aber einer immer intensiveren Disziplinierung unterworfen wurden, vgl. zeitgenössisch statt vieler DIX 1908, HEMPRICH 1914, SEYFERT 1901, SIEMERING 1918; aus der neueren Forschung vgl. BERG 1991, DÖRNER 1991, DRESSEN 1991, GREINERT 1990, KARL 1973, MESSERSCHMIDT 1978, 1980, OBENDIECK 1988, STRATMANN 1992.

schulischen wie außerschulischen „Zwangserziehung“ der gesamten deutschen männlichen Jugend bis hin zum Kriegsdienst.⁴

Um dies zu zeigen, müssen zunächst noch einmal bekannte Pfade politischer, schulischer und mentalitärer Historiographie besprochen werden, freilich unter Hinzuziehung kaum oder gar nicht bekannter Materialien.

Mit einem Paukenschlag hatte WILHELM II. am 30. April 1889 die Sitzung des Staatsministeriums eröffnet. Das „Geheim!“-Protokoll aus den Akten des Geheimen Staatsarchivs Berlin berichtet darüber:

„Auf allerhöchsten Befehl hatten sich heute sämtliche Mitglieder des Staatsministeriums sowie der mit der Führung des Protokolls ...“ versammelt. „Es kamen folgende Gegenstände zur Beratung: 1) Seine Majestät der Kaiser und König geruhte dem Staatsministerium zu eröffnen, daß Sie dasselbe hauptsächlich berufen hätten, um eine wirksame Bekämpfung der sozialdemokratischen Tendenzen zum Gegenstand der Beratung zu machen. Gesetze, Verordnungen und andere Vorschriften, welche man gegen die Sozialdemokratie erlasse, seien Palliative, durch welche man vielleicht Schutz gegen deren äußere Ausschreitungen erlange; um sie aber an der Wurzel anzufassen und soweit als tunlich im Keime zu ersticken, müsse man auf die Jugend einwirken. Der Hauptkampfplatz liege daher in der Schule. Die demokratische Propaganda, welche den arbeitenden Klassen den Glauben beizubringen suche, daß sie von den oberen Klassen lediglich zu deren Nutzen ausgebeutet würden, gewinne ihre Stärke nur aus der Unwissenheit der Massen. Dieselben müßten von Kindheit auf durch zweckmäßigen Unterricht darauf hingewiesen werden, daß die sozialdemokratischen Lehren unausführbar und jedem gleich verderblich seien.“

Dem Kaiser erschienen dazu besonders der Religionsunterricht und die vaterländische, vor allem neuere Geschichte geeignet, um durch sie vorzugsweise „das Verhältnis des Herrscherhauses zum Volke, nach welchem ersteres stets das Wohl des letzteren sich zum Ziele gesetzt habe, mit seinen segensreichen Folgen für die soziale Entwicklung und die Verbesserung der Lage aller Klassen klarzulegen“ (zit. nach BERG 1973, S. 103 f.).⁵ Betonte daraufhin der zuständige Ressortchef, der liberale Minister FALK, daß der Unterricht schon längst auf „religiös-monarchischer Grundlage gegeben“ werde, so verschärfte BISMARCK die kaiserliche Position noch, indem er jeden Aufklärung und Wissen vermittelnden Unterricht, jede argumentative Auseinandersetzung mit den

4 Wenn auch in diesem Aufsatz wieder einmal nur von der männlichen Jugend die Rede ist, liegt das in der verhandelten Sache selbst begründet. Wo zur lückenlosen Erfassung der Jugend vor allem körperliche und (vor)militärische Ertüchtigungen geplant werden, werden die Mädchen zunächst übergangen. Es gab allerdings auch schon in den Vorkriegsjahren Diskussionen um ein „praktisches Pflichtdienstjahr“ der Mädchen: Es sollte „die Mädchen aller Schichten strengste Selbstzucht lehren, soll das Können übermitteln, das sie später in Küche und Keller, in Kinder- und Krankenstube brauchen, und sie zugleich in ihre sozialen Pflichten einführen. Die Disziplin, die Entschlußfähigkeit, die geschulte Intelligenz, die Opferbereitschaft, die unser herrliches Heer in der Zucht des ‚Militarismus‘ gelernt hat, möchte man der großen Heimarmee der Frauen in einem allgemeinen Dienstjahr lehren. Es soll die Mädchen etwa zwischen dem 18. und 20. Lebensjahr sammeln.“ (BREDOW 1915, S. 284) Gemäß gängigem Weiblichkeitsklischee gehörten die Mädchen zwar nach wie vor ins Haus. Im Krieg gaben aber selbst hartnäckige Verteidiger traditioneller weiblicher Rollenbilder diese – vorübergehend – auf, z. B. HINDENBURG, als er mit der folgenden Begründung die Dienstpflicht für Frauen verlangte: „Es gibt ungezählte Tausende von kinderlosen Kriegerfrauen, die nur den Staat Geld kosten. Ebenso laufen tausende Frauen und Mädchen herum, die nichts tun oder höchst unnützen Berufen nachgehen. Der Grundsatz ‚wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen‘ ist in unserer jetzigen Lage mehr denn je berechtigt, auch den Frauen gegenüber.“ (zit. nach LUDENDORFF 1920, S. 67)

5 Das gesamte Protokoll aus den Akten des Geheimen Staatsarchivs Berlin, Rep. 90, 2400 ist abgedruckt in: BERG 1980, S. 149 ff.

Lehren der Sozialdemokratie ausschloß. Er befürwortete stattdessen, „daß zwei Geschichtskurse in den Schulen eingerichtet würden, einer zum Zweck allgemeiner Bildung, ein anderer, vielleicht jenem vorausgehend, welcher in hausbackener Weise, an die preußische Geschichte der Gegenwart anknüpfend, den Schülern, auch der Volksschule, einen politisch-monarchischen Katechismus liefere, welchen sie wie den christlichen als eine auswendig gelernte Überzeugung in sich aufnehmen.“ (Zit. nach BERG 1980, S. 150) BISMARCK wollte darüber hinaus sein besonderes Augenmerk auf die ländliche Bevölkerung richten. Sie „sei die stärkere an Zahl wie an Kraft, wenn es sich schließlich bei dem Kampfe zwischen Staatsordnung und Sozialdemokratie um Gewalt handele. Hierbei entscheide alle Schulbildung nicht, und Gymnasien hätten wir schon zu viele. Darauf komme es an, daß schon den Kindern in der Volksschule ein Bild von der Sozialdemokratie gegeben werde, welches diese ad absurdum führe.“ (Ebd., S. 151) Der für geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten zuständige Minister FALK führte aus: „Die gefährlichste Zeit für die männliche Jugend sei die von der Entlassung aus der Schule mit 14 Jahren bis zur Einstellung in die Armee. Der Minister für Handel sei tätig durch Erweiterung der Fortbildungsschulen, auch die Kirche wirke ein, gut geleitete Jünglingsvereine seien segensreich, auch Turnvereine. Das Wesentlichste sei, daß das Leben überhaupt für die jungen Leute irgendeinen Inhalt habe“ (ebd.). BISMARCK pflichtete ihm bei. Die Beschränkung der Arbeitszeit für 14- bis 16jährige auf täglich zehn bis zwölf statt 14 bis 16 Stunden, überhaupt alle gesetzliche Arbeitszeitregelung und die Abschaffung der Sonntagsarbeit hielt BISMARCK für einen Fehler angesichts der Tatsache, daß nach Beendigung der Schulpflicht erst der Militärdienst die arbeitende Jugend wieder in den Griff nehmen würde.

Schon dieses Geheimprotokoll der Sitzung des Staatsministeriums vom 30. April 1889 dokumentiert, daß auf der höchsten politischen Ebene bereits an – die Schule bei weitem überschreitende – Maßnahmen gedacht wurde, um die männliche Jugend so in Aktivitäten einzubinden, daß sie nicht eigene Wege ginge, sich nicht nach ihrem Gutdünken geselle oder gar politisiere – eine Problemsicht, die die sog. Jugenddebatte des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts beherrschte und reformorientierte Politiker, Pädagogen, Kirchen- und Schulmänner, darunter am bekanntesten GEORG KERSCHENSTEINER, zu einem ebenso präventiven wie defensiven Programm provozieren sollte. Die bereits 1889 höchst offiziell verfolgte Linie der politisch-pädagogischen Instrumentalisierung von Fortbildungsschulen, von kirchlichen Jünglings- wie Turnvereinen fand mehr Zustimmung als Widerstand auch auf der Ebene der konkreten Umsetzung.

Unmittelbare Konsequenz dieser Sitzung des Staatsministeriums war der berühmt-berüchtigte Mai-Erlaß (1.5.1889):

„Schon längere Zeit hat Mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. In erster Linie wird die Schule durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterlande die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben. Aber Ich kann Mich der Erkenntnis nicht verschließen, daß in einer Zeit, in welcher die sozialdemokratischen Irrtümer und Entstellungen mit vermehrtem Eifer verbreitet werden, die Schule zur Förderung der Erkenntnis dessen, was wahr, was wirklich und

was in der Welt möglich ist, erhöhte Anstrengungen zu machen hat. Sie muß bestrebt sein, schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind.“⁶

Dem Erlaß folgten entsprechende Ausführungsbestimmungen für den Religions- und Geschichtsunterricht auf den verschiedenen Schulstufen der diversen Schultypen sowie für die Lehrerseminarausbildung, für Schulbücher, für seminaristische Lehr- und Unterrichtswerke, für die Kreislehrerbibliotheken, die Lehrerkonferenzen, die Schulaufsichtsbeamten und die Provinzialschulkollegien. In den staats- und kultusministeriellen Akten befindet sich auch eine ausführliche „Denkschrift“, die sich mit allen dem Motiv des Erlasses entsprechenden Fragen des Lehrplans und der Lehrerbildung befaßt. Für den volkswirtschaftlichen Leitfaden, den der Erlaß verlangte, wurde das – zustimmende – Urteil des Nationalökonomen SCHMOLLER eingeholt. Darüber hinaus erschien in den nächsten Jahren eine große Zahl von Lehr- und Handbüchern zur Volkswirtschaftslehre bzw. für den Bürgerkunde-Unterricht in Schulen und Lehrerbildungsstätten. Sie zeigen, daß die nach Beendigung des Kulturkampfes eher konservativ defensive Schulpolitik erneut eine aggressive Stoßrichtung bekommen hatte (BERG 1980, S. 153 ff.; 1973, S. 105, 225).

Von diesem Impetus war auch die vom 4. bis 17. Dezember 1890 tagende Schulkonferenz bestimmt und hier erst recht der neuerliche schulpolitisch innovative Auftritt WILHELMS II. Die offizielle Dokumentation der Konferenz bezog sich noch einmal ausdrücklich auf den Mai-Erlaß und druckte ihn als richtungsweisendes „Motto“ ihrer Arbeit auf den ersten Seiten ab. In seiner Eröffnungsrede betonte auch Kultusminister GOßLER die Initialzündung dieser „denkwürdigen Ordre“, die „die Schule für befugt und berufen erklärt, mitzuwirken an der Erneuerung des Volkes auf den Gebieten, welche durch die Mächte des Umsturzes in Frage gestellt sind“ (Deutsche Schulkonferenzen Bd. 1, 1972, S. 68).

Die „veränderte Weltstellung Preußens und Deutschlands“ (ebd.), der erweiterte Blick auf andere Nationen, auf Kolonien, aber auch schulinterne Probleme, die Überproduktion akademisch Gebildeter und die Überfüllung der akademischen Karrieren wurden vom Minister als Problemfelder genannt, noch bevor der Kaiser selbst das Wort ergriff und mit geharnischter Kritik seine Akzente

6 Der Erlaß wie auch seine Ausführungsbestimmungen sind leicht zugänglich in: BERG 1980, S. 149 ff. Zur Vorgeschichte und Bedeutung des Mai-Erlasses bzw. zum schul- und erziehungspolitischen Einschnitt des Jahres 1890 vgl. bereits SPRANGER 1916a. Für ihn begann 1890 eine neue Epoche „politischer Erziehung“ im Sinne jenes „Staatserziehungsgedankens“, der im 18. Jahrhundert bereits eine Blütepoche gehabt habe. 1917 bekräftigte SPRANGER diese Interpretation noch einmal: „Seit damals (1890) der Deutsche Kaiser weit vorausschauend die Initiative ergriff, ist es uns allmählich auf den verschiedensten Gebieten zum Bewußtsein gekommen, daß es nicht genug ist, die Jugend zur Selbstverantwortung zu erziehen, sondern daß auch die soziale Verantwortung im Innern und die nationale Verantwortung nach außen im Volke geweckt werden muß.“ (1917, S. 1033) Unter den neueren einschlägigen schulgeschichtlichen Arbeiten, die sich mit dem Mai-Erlaß befassen, findet sich eine eigenwillige, teils in sich widersprüchliche, teils polemische, die Bedeutung des Erlasses herunterspielende Interpretation bei FÜHR 1980, S. 196 ff. – Zur Rezeption des Mai-Erlasses sowie zur Diskussion über Nationalismus, Antisozialismus und Patriotismus in der Volksschullehrerschaft wilhelminischer Zeit vgl. zuletzt LAMBERTI 1992.

setzte: „Wenn die Schule das gethan hätte, was von ihr zu verlangen ist, ... so hätte sie von vornherein von selber das Gefecht gegen die Sozialdemokratie übernehmen müssen. Die Lehrerkollegien hätten alle miteinander die Sache fest ergreifen und die heranwachsende Generation so instruieren müssen, daß diejenigen jungen Leute, die mit Mir etwa gleichaltrig sind, also von etwa 30 Jahren, von selbst bereits das Material bilden würden, mit dem Ich im Staate arbeiten könnte, um der Bewegung schneller Herr zu werden. Das ist aber nicht der Fall gewesen.“ (Ebd., S. 71)

Der Kaiser machte sich zum Vorreiter verbreiteter Schul- und Bildungskritik: Die Schulen hätten auf den „Lernstoff“, „nicht auf die Bildung des Charakters und die Bedürfnisse des Lebens“ Wert gelegt, das „Kennen“, nicht das „Können“ mit Nachdruck befördert. Vor allem aber fehle es den Gymnasien an der „nationalen Basis“. Das Deutsche habe die Grundlage, der deutsche Aufsatz der Mittelpunkt zu sein: „... wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer.“ Das „Nationale“ müsse auch „in Fragen der Geschichte, Geographie und der Sage“ gefördert werden. Überdies plädierte der Kaiser für eine Reduktion der Schularbeitsstunden und wider die Erzeugung des „Abiturientenproletariats“ und folgerte: „Die sämtlichen sogen. Hungerkandidaten, namentlich die Herren Journalisten, das sind vielfach verkommene Gymnasiasten, das ist eine Gefahr für uns.“ Selbst das alte probate Argument, daß der Nachwuchs für die Landesverteidigung durch ein Übermaß an allein geistiger Bildung kurzfristig und krank werde, wurde vom Kaiser herangezogen: „Bedenken Sie, was uns für ein Nachwuchs für die Landesverteidigung erwächst. Ich suche nach Soldaten, wir wollen eine kräftige Generation haben, die auch als geistige Führer und Beamte dem Vaterlande dienen. Diese Masse der Kurzsichtigen ist meist nicht zu brauchen, ... jeder Lehrer, der gesund ist, muß turnen können, und jeden Tag soll er turnen.“ (Ebd., S. 72 ff.)

Selbst wenn die Schulkonferenzen von 1890 und 1900 den kaiserlichen Vorgaben nur bedingt folgten, einige Punkte auch gar nicht aufgriffen (was für das Niveau der Konferenzen spricht), so gab es dennoch in der zeitgenössischen Literatur viel Berufung auf die vom Kaiser vorgezeichnete Generallinie eines verstärkt national- und staatspolitischen Unterrichts sowie Zustimmung für eine gesellschaftsorientierte Schulorganisation. Ein erziehungsstaatliches Interesse ließe sich im übrigen noch auf weit mehr Ebenen intentionaler und funktionaler Erziehung sowie politischer Mentalitätsprägung von Kindern und Erwachsenen verfolgen (eine „Fundgrube“ dafür ist das Buch von LEMMERMANN 1984; vgl. auch DÜLFER/HOLL 1986, FALK 1977), vor allem in Korrelation mit den Sozialisationserfahrungen und daraus resultierenden Handlungsmustern „Autoritätsfixierung“, „Assimilation“, „Harmonieorientierung“, „Aggressivität“ der Generation der Wilhelminer, wie sie DOERRY (1986) gezeigt hat, oder mit Bezug auf das „wilhelminische Erziehungskartell“, das von BÜHLER (1990, S. 53 ff.) herausstellte.

Wiederholt ist vor allem die national-integrative öffentliche Fest- und Feiertagskultur untersucht worden (SCHELLACK 1988). Gerade die ikonographische Gestaltung sog. Kaisertage aus Anlaß des Geburtstags des Kaisers, von Truppen-Paraden, Einweihungs- und Gedenkfeiern, Denkmalsenthüllungen oder Schiffstaufen verstärkte noch die ohnehin schon einheitsstiftende Wirkung des industriewirtschaftlichen und wissenschaftlich-technischen Aufschwungs, der seinerseits von einem rapiden infrastrukturellen Ausbau sowie enormen städtebaulichen Veränderungen begleitet war. „Bahnhofskathedralen“, repräsentative Post- und Finanzämter dokumentieren bis heute die selbstbewußte Zukunftsgewißheit des Nationalstaates. Der Wilhelminismus überformte aber je länger je mehr selbst ein so ganz anders generiertes Selbstverständnis wie das des Stadtbürgertums Hamburgs. Trotz hanseatischer und gutrepublikanischer Traditionen feierten auch die Hamburger mit Begeiste-

rung ihre „Kaisertage“ (ELSNER 1991). Personenkult und militärisches Festzeremoniell schreckten sie nicht ab. Im Gegenteil: sie eiferten Berliner Gepränge nach und konnten darin durchaus mithalten. Die Einweihung des Hamburger Freihafens (Hamburgs Anschluß an das Zollgebiet des Deutschen Reiches, 1888), die Eröffnung des Nord-Ostsee-Kanals (1895) sowie die häufigen Stapelläufe boten dazu willkommene Anlässe, integrierten die stolze „Freie Hansestadt“ nicht nur in wilhelminischen Herrschaftsstil und Prunk, sondern beendeten auch die partikularistische Sonderrolle, die Hamburg im Deutschen Bund gespielt hatte. Die Hamburger Bürgerschaft „identifizierte sich mit den glanzvoll ausgestatteten, operettenhaften Auftritten des Kaisers und seiner Vorliebe für alles Militärische“ (ebd., S. 32). Das städtische Patriziat schleppte für die kaiserlichen Empfänge und Diners seine Familienschätze, Tapisserien, Geschirre und Silberbestecke herbei, um zum nationalen Glanz auch seiner Stadt beizutragen. Wenn die Tafelaufsätze nicht reichten, stellten die Yacht- und Ruderclubs auch noch ihre Preisschüsseln und Siegespokale auf die Tische. WILHELM II. dankte der Stadt dafür mit regelmäßigen Besuchen und Bekundungen seiner außerordentlichen Wertschätzung: „Die Hamburger und ich, wir verstehen uns“ (1908, zit. ebd. als Motto bzw. S. 559). Die nationalliberalen und konservativen Hanseaten begrüßten, bedacht auf eigenen Profit, nicht nur Seegeltung, Flottenrüstung und Kolonialpolitik, sie haben das Weltmachtstreben des Deutschen Reiches ausdrücklich gutgeheißen. Auch Hamburg wurde wilhelminisch.

Doch alle monarchisch-dynastischen Huldigungsfeiern sowie nationalen Gedenktage, etwa der militärische Sedantag, waren trotz offizieller Inszenierungen auch Festtage der „kleinen Leute“, die sich in den sprichwörtlich gewordenen Vereinsmeiereien gefunden hatten. Gesinnungsmilitarismus in Hochform konnten besonders die Kriegervereine bei diesen Gelegenheiten zur Schau tragen, wie ihre Gesellungsform überhaupt die doppelte Funktion von Nationalismus und Militarismus anschaulich dokumentiert, nämlich „einen integrativen Gruppenkonsens zu schaffen und Feindbilder für die Ableitung sozial bedingter Aggressionen zur Verfügung zu stellen“ (mit Bezug auf WEHLER ROHKRÄMER 1990, S. 1; 1992, S. 95; vgl. auch JOHN 1981, WETTE 1992). Die Kriegervereine waren nach ihrer Mitgliederzahl die größte Massenorganisation des Kaiserreichs, zusammengesetzt vor allem aus Arbeitern, Landarbeitern und Kleinbürgern. In den leitenden Positionen versuchten allerdings Reserveoffiziere, Landräte und Akademiker die politische Linie zu bestimmen, und die war allemal konservativ, nationalistisch, tendenziell aggressiv militaristisch und imperialistisch, in den meisten Aktivitäten paramilitärisch, kriegsbereit, ja schon in Friedenszeiten für eine totale Mobilmachung werbend. Die sozialisierenden Inszenierungen des Militarismus erfaßten alle Altersgruppen.⁷ Darüber hinaus fand die Militarisierung des zivilen Alltagslebens, der Wohnwelten und (familialen) Kommunikationsstrukturen selbst in Kinderstuben statt. Deren Sachwelt, Spielzeug, Lesestoffe, Lieder, Reime, Wandschmuck und Kleidung (der Matrosenanzug als Teil des Flottenkults!) sind bis heute beredte Zeugen einer nur scheinbar unpolitischen Erziehung. Die Grenzüberschrei-

7 Als früher Kritiker: QUIDDE 1893, FRYMANN 1914; über die habituelle Wirkung militärischer Ausbildung, einmal nicht in Preußen, sondern in Bayern: BLESSING 1991.

tung zu handfester Indoktrination erfolgte nicht einmal verdeckt (LERCH/MÜHLBAUER-HÜLSHOFF 1991). Selbst in der „fürsorglichen Belagerung“ von Hygiene- und Gesundheitsverbesserungen, Jugendpflege und Jugendsozialarbeit waltete immer auch noch ein staatsdienliches, interventionales und sozialdisziplinierendes Moment (BENDELE 1984, PEUKERT 1986).

In den Erziehlehren dominierten die Tugenden Gehorsam, Pflichterfüllung, Ordnungssinn, Pünktlichkeit. Wird der Erziehungsrat – was in dieser Literaturgattung besonders beliebt ist – in die Gestalt der Zehn Gebote gefaßt, beginnen diese:

- „1. Gedenke, daß Du ein Deutscher bist.
 2. Du sollst Dein Vaterland liebhaben.
 3. Du sollst Deinem Volke und seinen Fürsten die Treue halten bis in den Tod.
 4. Du sollst die Religion und die Sitten Deiner Väter heilig halten.
 5. Du sollst die Sprache Deines Volkes hochschätzen und rein halten ...“
- („Wir sind Deutschlands Jugend ...“, Nr. 6 vom 10.6.1911)

Es scheint unerläßlich, nachdem der wilhelminische Schulstaat wiederholt „vermessen“ wurde, auf den angedeuteten Spuren auch die Herrschafts-, Loyalisierungs- und Disziplinierungsansprüche des wilhelminischen Erziehungsstaates weiter auszuloten und dabei nicht zuletzt die unterschiedliche Empfänglichkeit der Gesellschaftsschichten und -gruppen für entsprechende Sozialisations- und Verhaltenssteuerungsprozesse herauszustellen. Beispielhaft sollen im folgenden Felder *außerschulischer* Jugenderziehung als „Beweis“-Ebenen für die offizielle Leitlinie der Erziehungspolitik, nämlich möglichst alle Jugendlichen in einer national-, dann militärerzieherischen Offensive zu erfassen, aufgezeigt werden, und zwar so, daß einerseits das Netz deutlich wird, in dem Jugend sich bewegen soll, andererseits begreiflich wird, daß Jugend zugleich mit Eigen-Sinn – freilich ohne allzu lautes Aufbegehren – Wege, Nischen, Zeiten, Räume ihres gruppen- und altersspezifischen Handelns sucht. Es gehört in die Ambivalenz der Zeit, daß die Generation der Wilhelminer ihre Söhne darin mehr protegierte als bremste.

3. Realisierungen

3.1 Leibeserziehung wird Militärtauglichkeitserziehung

Im Rahmen konsequent durchgesetzter Schulpflicht hatte auch die Turnpflicht am Ende des 19. Jahrhunderts jedes Mitglied der Gesellschaft erfaßt. Nicht nur staatliche Förderung, auch das nationale Hochgefühl der neu erlangten politischen Einheit hatten der Turnbewegung nach 1871 zu Breitenwirkung verholfen. Lange konnte die bürgerliche „Deutsche Turnerschaft“ für sich eine Monopolstellung reklamieren. Erst als 1893 der proletarische, sozialistische „Arbeiter-Turner-Bund“ gegründet wurde, begann eine klassenkämpferische Konkurrenz der Turnvereine um Mittel und Mitglieder, stürzten sie sich in manche Fehde (EICHEL u. a. 1973, TEICHLER 1980). Die Turn- und Sportbewegung stieß insgesamt in neue Dimensionen vor, als 1891 der „Zentralausschuß

zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland“ gegründet wurde. Militärpropädeutische Argumente gewannen seitdem mehr und mehr Überzeugungs- und Schlagkraft.

Turnen als „Quelle der Wehrkraft des Volkes“ war ein schon immer gehörtes Argument gewesen, das sich noch dazu mit dem Begriff der „Hebung der Volksgesundheit“ verbinden ließ. Ein „Circular“ vom März 1871 an „sämtliche Herren Superintendenden und Kreis-Schul-Inspektoren“, durch Abdruck im amtlichen „Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen“ allen Unterrichtsverwaltungen zur besseren Durchführung des Turnunterrichts nahegelegt, lieferte eine ganz typische Begründung: „Daß die staunenswerten Leistungen unseres Heeres während des letzten Krieges, namentlich dessen mit Bewußtsein in Freudigkeit und Selbstverleugung bewiesene Disziplin, die unermüdliche Marschfertigkeit, die Gewandtheit in der Überwältigung natürlicher und künstlicher Hindernisse im Feindeslande, der Mut und die Kaltblütigkeit während des Kampfes, die Standhaftigkeit im Ertragen von Entbehrungen und Schmerzen, zum Teil der gymnastischen Ausbildung der Mannschaften zugeschrieben werden müssen, wird von Militärs und Nichtmilitärs allseitig anerkannt“ (ZENTRALBLATT 1871, S. 326).

In der Tat wurde der Turnunterricht an den Schulen in befehlsmäßigem Ton und mit einer solchen Mechanik der Übungen durchgeführt, daß die Nähe zum Exerzierdrill der Kasernen nicht zu übersehen war. Jetzt, durch den Zusammenschluß von Spiel-, Turn- und Sportinitiativen im „Zentralausschuß“, gewann die Leibeserziehung nicht nur verstärkt öffentliche Geltung, sondern auch öffentliche Mittel, Spenden des Reichs, verschiedener deutscher Staaten und Kommunen. Bekannte Namen der Turnbewegung, Mitglieder des Reichstags wie der Abgeordneten Häuser, der ehemalige preußische Kultusminister GOßLER, viele Gymnasialdirektoren, die meisten Oberbürgermeister der Großstädte, selbst Berufssoldaten waren Gründungsmitglieder. Später (1906) traten auch GEORG KERSCHENSTEINER und HERMANN LIETZ dem „Zentralausschuß“ bei. Sein Initiator war ERNST VON SCHENCKENDORFF, sein ständiger Förderer der Kaiser selbst (CACHAY 1988, SAUL 1971, SCHENCKENDORFF 1911). Der „Zentralausschuß“ konnte sich große Werbekampagnen und eine Publizität durch eigene Organe, Zeitschriften und Broschüren leisten.⁸ Er wurde tonangebend in der gesamten Turn-, Sport- und Spielbewegung, konnte sich als deren Repräsentant mit einem öffentlich-obrigkeitlichen Auftrag verstehen. Doch wurden von der Leibeserziehung auch Leistungen für das Militär erwartet – und angeboten (CACHAY 1988, S. 208, Anm. 401). Schon 1893 befaßte sich ein Hauptreferat des Zentralausschusses mit der Frage: „Inwiefern nützen die Jugend- und Volksspiele der Armee?“ Auf Seiten der Turner waren offenbar das alte Mißtrauen gegen das vom Adel dominierte stehende Berufsheer aus den Anfängen ihrer Bewegung und die Erinnerung an die Verbotszeit der Turnerschaft weitgehend abgebaut. Umgekehrt hegte anscheinend niemand mehr Zweifel an deren nationalstaatlicher und kaisertreuer Gesinnung. Zeitschriftenaufsätze, Denkschriften und Beiträge auf den Kongressen für Volks- und Jugendspiele behandelten schließlich

⁸ „Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele“ 1892ff.; „Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel“ 1892–1902, unter neuem Titel: „Körper und Geist“ 1902/03 ff.

wie selbstverständlich den Beitrag des Turnens zur Steigerung der Wehrkraft, z. B. 1898 der Aufsatz von H. LORENZ: „Die Marschleistungen der Kriegsheere, ein Fingerzeig für die Jugenderziehung“ in der vom „Zentralausschuß“ getragenen „Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel“: „Nur *solche* junge Leute, die schon auf der Schule durch *Turnen* und *Turnmärsche* *gestählt* worden sind, können es mit Erfolg wagen, im Ernstfall als Kriegsfreiwillige sofort mitzugehen ... *Der stramme, zielbewußte Turnmarsch muß noch vielmehr in den Vordergrund des Turnunterrichts treten! ... Lust und Liebe zum Marschieren verbunden mit patriotischer Gesinnung* regen einen *edlen Wetteifer an*“ (Hervorhebung im Original, LORENZ 1898, S. 151ff.). Immer häufiger wurden führende Militärs in die Zentralausschußsitzungen und zu den Kongressen eingeladen, und die Aufrufe, die Sedanfeiern mit Volksspielen und (militärischen) Wettkämpfen zu begehen, wurden selbstverständlich. Als der „Zentralausschuß“ 1899 auf seinem 4. Kongreß, der von mehr als 1000 Personen, darunter Vertreter des Kriegs- und Unterrichtsministeriums, besucht wurde, einen besonderen „Ausschuß zur Förderung der Wehrkraft durch Erziehung“ gründete, schickte er an den Kaiser ein Telegramm, daß man darüber berate, „wie die deutsche Jugenderziehung in den Dienst der nationalen Wehrkraft gestellt werden soll“ (zit. nach EICHEL u. a. 1973, S. 318, s. auch S. 344 ff.; vgl. CACHAY 1988, S. 204 ff.). Das war für den „Zentralausschuß“ bald entschieden: Die gesamte Leibeserziehung sollte auf die Erfordernisse des Militärs zugeschnitten werden. Dies publik zu machen, dienten vor allem zwei Schriften: LORENZ „Wehrkraft und Jugenderziehung“ (1899) und SCHENCKENDORFF/LORENZ „Wehrkraft durch Erziehung“ (1904). In die stattliche Mitgliederliste des „Ausschusses zur Förderung der Wehrkraft durch Erziehung“ gehörte auch – er ist in diesen Kreisen immer dabei – GEORG KERSCHENSTEINER (vgl. SCHENCKENDORFF/LORENZ 1904, S. 17).

Als der preußische Jugenderlaß vom 18. Januar 1911 auch noch all jenen Organisationen größere Summen in Aussicht stellte, die sich der nationalen Jugendpflege widmeten, wurde in einem wahren „Gründungsfieber“ Jugendpflege zur „Modesache“. Im November 1911 schlossen sich bisher durchaus konkurrierende Sport- und Jugendverbände – die „Deutsche Turnerschaft“, der „Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele“, die „Deutsche Sportbehörde für Athletik“, der „Deutsche Fußballbund“, der „Deutsche Schwimmerverband“, der „Deutsche Radfahrerbund“, der „Deutsche Pfadfinderverband“ und die Wandervogelbünde – dem auf Betreiben des Kaisers neu gegründeten zentralistischen „Jungdeutschlandbund“ an. Da die Wehrkraftvereine und die Jugendwehren sowie die kirchlichen Jugendgruppen um ihre Autonomie bangten bzw. die konfessionelle Neutralität ablehnten, hielten sie sich zurück (vgl. SAUL 1971, S. 114 ff., S. 120; CACHAY 1988, S. 206). Die Geldmittel flossen auch für den „Jungdeutschlandbund“ reichlich. Industrie und Banken spendeten großzügig. Das Netz militarisierender Jugendorganisationen wurde immer engmaschiger.

Nach Selbstverständnis und Programm muß der „Jungdeutschlandbund“ bereits als paramilitärisch bezeichnet werden. Er unterstützte die Hochrüstungspolitik des Vorkriegsjahrzehnts, die ihrerseits die praktische Jugendarbeit zu immer neuen Aktivitäten und Beschwörungen provozierte. In diesem Sinne war der Vorsitzende des „Jungdeutschlandbundes“ Generalfeldmarschall von

DER GOLTZ einer der rührigsten Erziehungspolitiker (GOLTZ 1911; 1912). Für ihn war die Hochrüstung etwas „vollkommen Natürliches“. Und da in den Kriegen des 20. Jahrhunderts „nur noch die Erschöpfung der ringenden Völker“ entscheidend sein würde, wäre es „recht und billig, die vorhandenen Kräfte schon im Frieden so vorzubereiten, daß sie auf den Fall der Not sämtlich im Kriege verwendet werden könn(t)en“ (GOLTZ in SCHENCKENDORFF/LORENZ 1904, S. 70). Ähnlich argumentierte VON BERNHARDI in seinem 1912 erschienenen Buch „Deutschland und der nächste Krieg“, das diesen geradezu herbeiredete. Überzeugt von der „Suprematie des deutschen Volkes“, sprach er Deutschland eine „historische Mission“ zu (ebd., S. 74f.). Abgesehen von unerläßlicher Kriegsvorbereitung war für ihn „Wehrfähigkeit“ ein „Kulturwert an sich, und zwar der für die Gesamtentwicklung entscheidende“ (ebd., S. 126). „Der Waffendienst steht als Kulturmittel auf gleicher Höhe wie die Schule, und beide müssen sich ... gegenseitig ergänzen und fördern.“ (Ebd., S. 127)

Aus der Militärpropädeutik wurde Kriegspropädeutik. Das Gedankenspiel mit einem Präventivkrieg bzw. einem Präventivschlag baute Erziehungspolitik und Erziehungspraxis mehr und mehr in ein vormilitärisches Wehrkraftprogramm ein. Leibeserziehungsbewegung und Militär arbeiteten einander zu, gingen Hand in Hand, wurden in ihren Argumentationen in der Fülle ihrer publizistischen Beiträge ununterscheidbar. Nationalistische, chauvinistische und rassistische Tonlagen mehrten sich, verschärften sich zu Angriffen und vergriffen sich im Vokabular: „Aber ein Kaiserreich ist nur wenig Nutz ohne eine kaiserliche Rasse ... Wenn unser Volk nur wieder gesund, wehrhaft, charakterstark und kühn wird, wie es die alten Germanen gewesen sind, kann es Unermeßliches erreichen“ (zit. nach CACHAY 1988, S. 211).

Die militärdienliche Leibeserziehungsbewegung setzte nicht nur auf Geländespiele, Leichtathletik, (Bajonett-)Fechten, Schießübungen, Turnen, sondern auf alles, was der körperlichen Abhärtung, der Stärkung von Kraft und Ausdauer diene wie Marschieren, Laufen, Klettern, Springen usw., sie forderte auch militärtaugliche Tugenden wie Willensstärke, Ausdauer, Opferbereitschaft, Gehorsam, Zucht, „Zähigkeit im Ertragen andauernder Mühsale“ (LORENZ 1899/1900, S. 117). „Weitausgreifendes Marschieren mit kraftvollem Gleichtritt und strammer Haltung, kernhaftes Ausdauern im Laufschrift und im Schnellgehen sollte in keiner Turnstunde ungeübt bleiben! ... Die Bewegungs- und Parteispiele ... schärfen das Auge und das Ohr sowie die Spannkraft des Geistes ... sie entwickeln ... edle Mannestugenden, die für den Ernstfall des Krieges von hoher Bedeutung sind“ (ebd., S. 118).

Aus Gelände- und Mannschaftsspielen wurden jetzt Kriegsspiele. Selbst das Fußballspiel, freilich in seiner englischen rauheren Variante, sollte zu einem „Stahlbade für den Charakter“ werden (zit. nach CACHAY 1988, S. 219). Deutlicher noch wurde LORENZ.⁹

9 LORENZ war Direktor der Realschule zu Quedlinburg und wurde 1899 Schriftführer im „Ausschuß zur Förderung der Wehrkraft durch Erziehung“ innerhalb des „Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele“. Seine Schrift „Wehrkraft und Jugenderziehung“ erschien 1899 im Auftrag des Zentralausschusses und trägt als Motto auf dem Titelblatt das „Mahnwort“ WILHELMS II. auf der Reichsschulkonferenz von 1890: „Bedenken Sie, was uns für ein Nachwuchs für die Landesverteidigung erwächst!“ – Mit Bezug auf GUTMUTHS' endet Lo-

„Ein großer Hauptwert des Parteispiels beruht tatsächlich darin, daß es das lebendige Bild des Kämpfens und Ringens entrollt. Beim Barlauf wogt gleichsam das Getümmel des offenen Gefechts hin und her im Wechsel des kühnen Angriffs und der besonnenen Abwehr, des lockenden Demonstrierens und des listigen Überfalls. Von festen Operationslinien gehen ebenfalls aus z. B. Schleuderball und Fußball, und wie beim Feldzug kommt es hier vor allem darauf an, welche Partei sich zuerst und dauernd den Vorteil der Offensive sichert. Beim Schlagball und Torball hingegen ist der einen Partei von vornherein eine feste Verteidigungsstellung zugewiesen: da gilt es, das Festungstor des Gegners zu zertrümmern, seine Geschosse durch Abfangen unschädlich zu machen, die Entweichenden und wieder Zurückkehrenden zurückzuhalten. Wie die Bomben der Artillerie fliegen Schleuderball, Faustball, Fußball in hohem Bogen, während der kleine Wurfball in kraftvoller Rasan gleich dem Infanteriegeschöß auf den Feind zusaust; blitzschnelle Entschlossenheit, scharfen Blick und sicheres Abschätzen der Entfernung muß der Werfer bewähren, wenn es für ihn heißt: „Jetzt, Schütze, triff und fehle nicht dein Ziel!“ (LORENZ 1899, S. 53).

Es braucht nicht eigens betont zu werden, daß die Aktivitäten des „Wehrausschusses“ wie des „Jungdeutschlandbundes“ sich des höchsten Lobes bei Kaiser, Kanzler, Kriegsminister, Fürstlichkeiten, Generalstab und hohen Militärs erfreuten. Ähnliches gilt für die Verdienste der „Deutschen Turnerschaft“ (vgl. CACHAY 1988, S. 220, Anm. 440, 441). Freilich profitierten die Turnorganisationen auch von ihrer Willfährigkeit gegenüber militaristischem Zeitgeist: es wurden mehr Spiel- und Sportplätze angelegt. Ihre Zahl stieg bereits zwischen 1890 und 1899 um 79,4% (ebd., S. 221). Schon 1892 waren an allen höheren Schulen eine dritte Turnstunde (eine Forderung der Schulkonferenz von 1890), 1894 noch dazu ein freiwilliger Spielnachmittag eingeführt worden. Volks- und Mädchenschulen, die freilich den größten Nachholbedarf an Turn- und Spielmöglichkeiten hatten, sollten ebenfalls in den 90er Jahren nachziehen. Der militärisch motivierte und regierungsoffiziell gestützte Ruf nach mehr Leibesübungen erreichte selbst die Universitäten und Hochschulen, wo man vor allem die zukünftigen Lehrer gewinnen wollte. 1910 besaßen 67% der Universitäten und 58% der Technischen Hochschulen eine Turnhalle, 62% der Universitäten und 48% der Technischen Hochschulen einen Spiel = Turnplatz, 67% der Universitäten und 58% der Technischen Hochschulen einen eigens angestellten Turnlehrer; 12,26% der Studenten an den Universitäten und 13,77% der Studenten an Technischen Hochschulen nahmen regelmäßig an akademischen Leibesübungen teil (ebd., S. 226, Anm. 468).

Doch weit problematischer erschien es, die schulentlassenen Jugendlichen in diese Maßnahmen vormilitärischer Leibeserziehung einzubeziehen, zumal bei der arbeitenden Jugend immer auch noch die Sorge galt, daß sie in die „Fänge“ der Sozialdemokratie geraten könnte. Der „Zentralausschuß“ übernahm auch diese präventive Aufgabe, und zwar mit der ihm eigenen Konsequenz. Da auf (Pflicht-)Fortbildungsschulen reichsweit noch nicht zu setzen war und die Ar-

renz' Vorwort: „Stark und kühn grüne die Tanne der deutschen Jugend in stählender, freier Luft, und in dem Boden, aus dem sie ihre Kraft zieht, im Boden des deutschen Volkstums, da wachse dabei das Erz der deutschen Manneskraft und Wehrkraft; uns allen aber, die wir daran mitwirken wollen, daß die Tanne grüne und das Erz wachse, schenke Gott zu diesem Werke ein begeistertes, fröhliches Herz!“

beitszeiten der erwerbstätigen Jugendlichen kaum Spielraum ließen, konnte nur der Sonntagnachmittag mit entsprechenden Angeboten programmiert werden: Zu den dann stattfindenden planmäßigen Bewegungsspielen und Turnmärschen sollten die 14- bis 18jährigen sogar „verpflichtet werden“ (LORENZ 1899/1900, S. 119). Verschiedene Aufrufe sowie eine Denkschrift „zur Fürsorge für die schulentlassene Jugend“ (1908) und eine breit angelegte Kampagne zur generellen obligatorischen Einführung der Leibesübungen in die (Pflicht-)Fortbildungsschulen führten zwar nur zu Teilerfolgen. Doch mußte dies nicht allzu sehr beunruhigen, nachdem ab 1911 der „Jungdeutschlandbund“ – in Kooperation mit dem „Zentralausschuß“ – ebenfalls das Terrain bestellte, und zwar mit noch weit wirkungsvolleren Initiativen und Maßnahmen außerschulischer Körpererziehung als in den bescheidenen Möglichkeiten der (Pflicht-)Fortbildungsschulen. In der Organisation von Ferienspielen für Kinder, der Ausbildung von Spielleitern, vor allem im propagandistischen Einsatz für öffentliche Wettkämpfe, Turnfeste und „vaterländische Festspiele“ zogen „Zentralausschuß“ und „Jungdeutschlandbund“ überdies noch an einem weiteren gemeinsamen Strang. Mehr und mehr ersetzte in diesem Aktionsbündnis die Wehrkrafterziehung das „alte“ Programm einer politischen Pädagogik: Nicht mehr Bekämpfung oder Immunisierung potentiell sozialdemokratisch infizierter Jugend, sondern Integration durch Begeisterung für nationale Pflicht im vaterländischen Krieg bis zum Einsatz des eigenen Lebens wurde die neue Richtlinie (DEIST 1970, Dok. 85 u. 90).

3.2 Staatlich gelenkte Jugenderziehung wird zwangsorganisierte Erziehung zum Kriege

Eine zweite Linie, die die Realisierung des erziehungsstaatlichen Anspruchs im Wilhelminismus verdeutlichen kann, führt von staatlich gelenkter Jugenderziehung zu Plänen staatlicher Zwangserziehung. Schon im Vorfeld des Jugendpflege-Erlasses von 1911 war in den häufigen Jugenddebatten selbst der Ministerrunden wiederholt der Gedanke aufgetaucht, allen Verlockungen in die Unsittlichkeit und in die Sozialdemokratie, allen offenkundigen Mißerfolgen von Verboten – z. B. durften Jugendliche sich nach dem Reichsvereinsgesetz von 1908 nicht in politischen Vereinen zusammenschließen, ein Verbot, das sich extensiv auslegen ließ – präventiv durch eine *obligatorische* Jugenderziehung entgegenzutreten, und zwar mit Hilfe „gesinnungstüchtiger Lehrer und den Verkehr mit vaterländisch gesinnten Altersgenossen“ (EICHEL u. a., 1973, S. 358; dort weitere Belege aus den Akten des Staatsministeriums). Es kann nicht überraschen, daß als treibende Kraft der Kriegsminister dabei auch immer wieder die erschreckend niedrigen Tauglichkeitsquoten der Militärdienstpflichtigen vorbrachte oder auf die Militärfeindlichkeit der Arbeiterjugend hinwies (SAUL 1971, S. 102 ff.). Doch noch konnte sich das Staatsministerium nicht zu einem generellen militärischen Jugendertüchtigungsgesetz entschließen, so daß der preußische Jugendpflege-Erlaß – in allen deutschen Staaten wurden 1910/11 ähnliche Bestimmungen erlassen – zunächst als die „kleinere Lösung“ verabschiedet worden war. Jugendpflege-Ausschüsse aus Vertretern von Staat, Kirchen, Industrie, der Schulen wie der Jugend-, Turn-, Sport-,

Krieger- und Wohlfahrtsorganisationen wurden ins Leben gerufen, um seine Intentionen zu realisieren. Da für eine zentralistische staatliche Reichsjugendbehörde die verfassungsrechtlichen Grundlagen fehlten, blieb es zunächst bei der Koordinationsfunktion des „Jungdeutschlandbundes“. Dessen Aktivitäten sowie die des „Bayerischen Wehrkraftvereins“¹⁰, der Jugendwehren und der Pfadfinder befriedigten militaristische Kreise aber immer noch so wenig, daß der Ruf nach weiteren gesetzlichen Maßnahmen und Zwangsmitteln nicht verstummte.

Schon in den Vorkriegsjahren lagen Pläne zur Zwangs-Dienstverpflichtung der männlichen Jugend „zwischen Volksschule und Kaserne“ in den Schubladen vieler bürgerlicher Organisationen und der Militärverwaltungen bereit. Doch führten entsprechende Eingaben an die Reichsregierung und die Bundesstaaten noch nicht zum Erfolg. Im Juli 1914 legte der preußische Kriegsminister mit kaiserlicher Zustimmung einen geheimen Gesetzentwurf vor, der alle deutschen männlichen Jugendlichen vom 13. Lebensjahr an bis zum Heeresdienst zur Teilnahme an Körperertüchtigungen, und zwar die 13- bis 17jährigen zu jährlich 200 Wochenstunden plus 20 Halbsonntage, danach zu jährlich 100 Wochenstunden plus 20 Halbsonntage, verpflichten sollte (SAUL 1971, S. 125). Oppositionelle Jungen, „unwillige und verhetzte Elemente“, sollten gleich in staatliche Zwangskompanien eingewiesen werden. Es war der Entwurf einer paramilitärischen pflichtmäßigen Staatsjugendorganisation!

Die allgemeine Begeisterung bei Kriegsausbruch machte solche Vorlagen vorerst obsolet. Nicht einmal mehr Sozialdemokraten (von Ausnahmen abgesehen) mußten von Militär- und Kriegsnotwendigkeiten überzeugt werden. Auch ohne Gesetze und Erlasse war Militäerertüchtigung erst einmal selbstverständliche vaterländische Pflicht. Übereifrige Turnfunktionäre ventilierten schon 1914 Pläne, wie sie ihr Organisationsnetz auf besiegte und okkupierte Gebiete ausdehnen könnten (EICHEL u. a. 1973, S. 372f.). Initiiert durch einen Erlaß der preußischen Kultus-, Kriegs- und Innenminister vom 16. August 1914, entstanden unter der Ägide des „Jungdeutschlandbundes“ und geleitet durch Offiziere im ganzen Reich Jugendkompanien, teilweise auch innerhalb bestehender Jugend- und Turnvereine, die nach den Wünschen und Programmen des Kriegsministeriums – in den einzelnen Ländern verschieden organisiert, aber gleich akzentuiert – die militärische Vorbereitung der Jugend betrieben. Es ist dies die erste realisierte, zwar „ehrenpflichtige“, aber totale Erfassung der noch nicht militärpflichtigen Jugend (SAUL 1983, S. 92ff.; dort alle Details der Realisierung). In den Programmen für den Dienst in den Jugendkompanien werden Heeresbedürfnisse und Vorbereitungen für den Kriegsdienst zur Leitlinie: „Bei den Altersklassen vom 16. Lebensjahre aufwärts, denen sich die vielen Tausende von jungen Männern anschließen werden, die sich schon freiwillig zum Kriegsdienst gemeldet haben, aber zurückgewiesen werden mußten, tritt die Vorbereitung für den Kriegsdienst in den Vordergrund, soweit es ohne Ausbildung mit der Waffe möglich ist. Vor allen Dingen ist ihre Vaterlandsliebe, ihr Mut und ihre Entschlossenheit anzufeuern; ihre Hingabe für das Vaterland, für Kaiser und Reich zu entflammen

10 Auch hier ist KERSCHENSTEINER Mitglied; ihm widmete BOTHMER 1911 seine Schrift „Jugend und Wehrkraft“.

durch den Gedanken an die ungeheure Gefahr, in der diese sich befinden. Es ist ihnen klar zu machen, daß Deutschland untergehen würde, wenn wir nicht siegen, so daß wir siegen *müssen* (Hervorhebung im Original) und jeder Vaterlandsverteidiger bis zum jüngsten hinab den festen Willen dazu im Herzen trägt“ (zit. nach SCHUBERT-WELLER 1991, S. 512f.).

Mit dem Nachlassen der Kriegsbegeisterung schwand allerdings auch die Attraktivität dieser Kompanien bei den Jugendlichen. Jugendkompanien, sogar Jugendwehren lösten sich auf. Gegen den stupiden Drill, das Exerzieren und das Soldatspielen überhaupt wurde z. B. seitens der „Deutschen Turnerschaft“ Protest angemeldet. Doch man fand rasch im gemeinsamen Bekenntnis zur vormilitärischen Jugendertüchtigung, in der Absicht, in den Vereinen Jugendzüge und Jugendkompanien zu gründen, sowie in der Forderung nach einem „Reichsjugendwehrgesetz“ wieder zusammen.

Ein solches Gesetz erschien vielen, nicht nur dem Kriegsministerium, das verschiedentlich entsprechende Entwürfe erarbeitet hatte, unerlässlich, um die Jugend bei der militärischen Stange zu halten (MÜLLER-MEININGEN 1915). Wer aber sollte es wo einbringen? Der preußische Kultusminister scheute die öffentliche Meinung. Die Mehrheit der Abgeordneten würde es nicht wagen, einem solchen Gesetz zuzustimmen. Auch schienen die ökonomischen Folgeprobleme angesichts der Lage der Kriegsproduktion unlösbar. Schließlich fürchtete man, daß der bestehende „Burgfriede“ durch ein solches Gesetz ernsthaft gefährdet würde (vgl. Aktenlage bei EICHEL u. a. 1973, S. 377; SCHUBERT-WELLER 1991, S. 513 ff.). Zugleich war nicht mehr auf den „Jungdeutschlandbund“ zu setzen. Sein Bundesvorstand existierte Ende 1916 nur noch auf dem Papier. Viele Vereine zerfielen bereits, ihre Mitglieder standen an den Fronten oder waren gefallen. Turnhallen waren in Lazarette verwandelt, Turnplätze zu Gemüsegärten geworden. An sportlicher Betätigung war niemand mehr interessiert, schon gar nicht zu militärischen Zwecken. So blieben die Stimmen nicht aus, die sich gegen ein Reichsjugendwehrgesetz aussprachen (FOERSTER/GLEICHEN-RUSSWURM 1917).

Pädagogische Gründe, vor allem der Verführung und der nur äußerlichen Disziplin, wurden vorgebracht. Gewarnt wurde vor den Folgen „der geplanten Militarisation unserer Jugend“ (ROSEN ebd., S. 9) – als wäre die nicht längst erfolgt. Jede Übereilung, die nur eine gegenwärtige Kriegsstimmung ausnutze, um „das praktische Resultat der geplanten Jugendmilitarisierung“ erst oder bereits wieder für einen „zukünftigen Krieg“ nutzen zu können, verkenne zudem deren psychologische Folgen für „die seelische und moralische Entwicklung unserer Kinder“ wie auch die politischen Konsequenzen für andere (feindliche) Staaten, die ihrerseits mit ähnlichen Gesetzen reagieren würden. Das Wettrüsten beginne erneut. Eine „zwangsweise Ausdehnung der Kadettenhauserziehung“, jetzt auch für „unbemittelte Kreise“, mache die heranwachsende Generation zu „Werkzeugen blinden Gehorsams“, schüre den Fremdenhaß, erhöhe eine neue Kriegsgefahr, und das angesichts einer Kriegstechnik, die auch dem Sieger schwere Schäden zufüge (ebd., S. 9 ff.).

Doch selbst unter den Gegnern eines Reichsjugendwehrgesetzes wurde eine allgemeine „sittlich-körperliche Wehrhaftmachung“ der Jugend bejaht; denn der Krieg stelle „vor allem moralische Anforderungen, und denen wird am besten gerecht, wer am besten sittlich erzogen ist, wer seine Pflicht auch da tut, wo allerlei Gefühle ihn in Gefahr, bei Entbehrungen und Anstrengungen davon abhalten wollen“ (PHILLIPSON ebd., S. 35). Es seien aber gerade der Zwang, der Kommandoton, die Mißachtung der Persönlichkeit, die Schablonisierung, die „in Hügel und Busch, nur ‚Gelände‘ und ‚Deckung‘“ sehe, die Ursache für den Rückzug der Jugendlichen aus den Jugendkompanien (HODANN ebd., S. 42 ff.).

Für die Arbeiterjugend wurde ohnehin strenge Ablehnung eines Jugendwehrgesetzes signali-

siert, da sie an den sozialen Ausgleich durch eine obligatorische militärische Jugendvorbereitung – in Analogie zur Schützengrabengemeinschaft – nicht glauben könne. „Erziehung zur Wehrhaftigkeit zur Sicherung des Landes“ wurde allerdings auch von der Sozialdemokratie gefordert (VETTER ebd., S. 50 ff.). Doch vor einer militärischen Jugendbildung durch eine reichsgesetzliche Regelung wären erst noch ganz andere Forderungen für die jugendlichen Arbeiter zu erfüllen: z.B. die Begrenzung der Arbeitszeit, die Verlängerung der Schulpflicht, ein mindestens 14tägiger Urlaub, das Verbot der Nachtarbeit (ebd., S. 52 f.).

Für die Frauen und Mütter meldete MINNA SPECHT schwere Bedenken gegen den Gesetzentwurf an, denn ihn anzunehmen heiße, den gestärkten bzw. neu gewonnenen Einfluß der Mütter und (pädagogisch) berufstätigen Frauen auf die Erziehung der Jungen wieder abzutreten an das männlich dominierte Militär (ebd., S. 55 ff.).

Doch es war unzeitgemäß und aussichtslos, so zu argumentieren. Längst hatte sich die Kriegspädagogik über alle Lebensbereiche ausgebreitet. Im Kriegsministerium wurden Pläne ventiliert, nach denen die Erziehung zur Wehrfähigkeit bereits im ersten Lebensjahr eines Kindes beginnen und eine „Heeresvorschulpflicht“ eingeführt werden sollte (SAUL 1983, S. 109, 140 f.). Eine Welle patriotischer Kriegsschriften überschwemmte den Bilder- und (Jugend-)Buchmarkt (REICH 1916¹¹; CHRISTADLER 1978). Durchhalteparolen durchstimmten die Predigten in den Kirchen (vgl. DOEHRING 1915), und die Trivialästhetik kriegslüsterner, den „Feind“ verunglimpfender Postkartenserien ließ keine Geschmacklosigkeit aus (WEIGEL u. a. 1983). Kriegsbegeisterung und Völkerhaß steigerten sich gegenseitig und suchten den elenden, schrecklichen Kriegsalltag zu übertünchen.¹²

Je mehr aber physische und psychische Kräfte erschlafften und der Siegesrausch der Skepsis wich, desto fester wurde der Zugriff des Staates. Jugendopposition mußte unterdrückt, wachsende Jugendkriminalität bekämpft werden. Die bereits schwierige Kriegslage war selbst durch das sog. HINDENBURG-Programm, das auch eine pflichtmäßige vormilitärische Jugendertüchtigung vorgesehen hatte, nicht mehr aufzufangen. Das Rüstungsprogramm der Obersten Heeresleitung verlangte deshalb – mit Blick auf den Nachschub an „brauchbarem Menschenmaterial“, Munition und Vorräten – die „energische staatliche (Hervorhebung im Original) Ausbildung der Jugend vom 16. Lebensjahr an für den Militärdienst“ (LUDENDORFF 1920, S. 66, vgl. auch S. 71 ff., 81 f., 83 ff.). Alle zivilen Staffagen der Wehrkafterziehung fielen. „Mit ihren ultimativen Forderungen von 1916 nahm die Oberste Heeresleitung praktisch die Entwicklung der vormilitärischen Jugendpflege hin zur Staatsjugend vorweg, der anzugehören Pflicht war“ (SCHUBERT-WELLER 1991, S. 515).

Den Erlaß eines „Reichsjugendwehrgesetzes“ vereitelte der Krieg selbst. Rüstungsproduktion und Kriegswirtschaft erlaubten einfach keinen weiteren Abzug jugendlicher Arbeitskräfte aus ihren Betrieben zur pflichtmäßigen (militärischen) Jugendausbildung mehr. Was allgemeiner Konformitätsdruck und vielfältige Appelle nicht schafften, sollte darum endgültig das „Gesetz über den

11 Das von REICH edierte „Buch Michael“ wurde „Deutschlands Müttern“ gewidmet und mit einem „Buchschnuck von Fidus“ ausgestattet. Vgl. zu FIDUS als „neugermanischem Propheten“ und häufigem Illustrator pädagogischer Schriften BERG 1992.

12 Daß von Pädagogen auch vor Völkerhaß-Predigten gewarnt und über den Mißbrauch der Schulen zur Kriegspropaganda diskutiert wurde, ist belegt durch NATORP 1916; die Stellungnahme von JOHANNES TEWS, auf die sich NATORP bezieht, ist abgedruckt in: Die deutsche Schule 20 (1916), S. 165–172.

vaterländischen Hilfsdienst“ leisten, das die Zivilbevölkerung, und damit auch die Jugend, zu Dienstleistungen für Kriegszwecke verpflichtete.¹³ Es verkündete am 15. Dezember 1916 die Verpflichtung zum militärischen Hilfsdienst für alle männlichen Deutschen vom vollendeten 17. Lebensjahr an. Doch schon bald wurde die Altersgrenze auf das 12. Lebensjahr gesenkt, wurden auch Frauen und Mädchen zu kriegswichtigen Tätigkeiten herangezogen (SAUL 1983). Und mit Konsequenz betrieb die Oberste Heeresleitung bereits 1917 Vorsorge für die Bevölkerungspolitik in der Nachkriegszeit. Am 9. September 1917 legte der Chef des Generalstabes LUDENDORFF dem Reichskanzler eine Denkschrift vor, die unter den Vorschlägen zur „Wiederherstellung und Hebung der deutschen Volks- und Wehrkraft“ die Einführung einer „Wehrschulpflicht der männlichen Altersklassen von 17 bis 22 Jahren“ vorsah. Die „Wehrschule“ sollte „1. Leibesübungen, die unmittelbar auf den Militärdienst vorbereiten, zugleich aber auch eine allgemeine Durchbildung und Kräftigung des Körpers herbeiführen (Wehrturnen); 2. Vorbildung in besonders militärisch einschlägigen Fächern“ bezwecken (LUDENDORFF 1920, S. 224 ff., das Zitat S. 243).

So hatte man noch im Krieg schon den im Frieden vorzubereitenden nächsten Krieg im Blick. Und Pädagogen, sogar WILHELM REIN, lobten Initiativen der Militärs, die nicht davor zurückschreckten, „in das Gebiet der Volkserziehung mit starker Hand einzugreifen“ (1915, S. 734; 1916, S. 16). WILHELM REIN bewahrte sich diese Wertschätzung noch über den Krieg hinaus. 1921 widmete er sein Werk „Grundriß der Ethik“ ausdrücklich „dem Generalfeldmarschall VON HINDENBURG, dem Vorkämpfer für Kriegerheimstätten und für gesunde Bodenreform, der sozialen Grundlage aller Volksethik in Verehrung und Dankbarkeit“.

4. Denken über den Krieg hinaus – oder:

Die Zerstörung der pädagogischen Vernunft

Eine gut 25jährige Diskussion, begonnen schon vor den 90er Jahren und bemüht, ein weit über die Schule hinausgreifendes reaktionäres erziehungsstaatliches Herrschaftsinteresse zu realisieren, kam im Desaster des Krieges – vorerst – an ihr Ende. Sie hat eine Politik voller Repression gegen sozialistische und sozialdemokratische Jugendarbeit begleitet und auf ihre Weise unübersehbar einseitig bürgerliche, nationalistische und militaristische Jugendverbände gefördert. Was die Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche als Stein gewordenes politisches und mentalitätsprägendes Erziehungsprogramm bis heute selbst in ihren Ruinen noch dokumentiert, hatte nicht nur auf der Ebene der Militärs, sondern auch der Wissenschaft(ler), ja selbst in der (kirchlich abgesegneten) Gesellschafts- und Sozialpolitik beredte Fürsprecher gefunden.

¹³ DEIST 1970, Dok. 194, 197, 198, 199, 203. Über das Drängen der Heeresleitung auf „restloses Aufbringen der menschlichen Kräfte“ ab dem 15. Lebensjahr, über die Vorwürfe gegen das Zögern der Regierung, des Reichstages und eines großen Teiles des Volkes, die „niemals die Bedeutung ihrer kriegerischen Mitarbeit für den Endsieg richtig aufgefaßt“ hätten, vgl. LUDENDORFF 1919, S. 258 ff.

Im Oktober 1890 hatte MOLTKE – ganz im Sinne des Mai-Erlasses und des kaiserlichen Auftritts bei der Schulkonferenz – festgehalten: „In der Tat ist nicht, was die Knaben auf der Schule lernen, die Hauptsache, sondern wie ihr Gemüt ausgebildet wird . . . Ich möchte nur, daß durch Erweckung patriotischen Sinnes den Kindern ein Schutzbrief mitgegeben würde für die Periode vom 16. (sic!) bis 21. Jahre, vom Austritt aus der Schule bis zum Eintritt in die große Erziehungsanstalt, die Armee, daß sie aufgeklärt würden über den Unverstand und Frevel der sozialdemokratischen Bestrebungen, in welche sie, wie die Erfahrung lehrt, nur zu leicht während dieses gefährlichen Zeitabschnittes hineingezogen werden“ (zit. nach SCHENCKENDORFF/LORENZ 1904, S. 68f.).

Zehn Jahre später war es eine Akademie der Wissenschaften (die Erfurter), die einen Preis für die Beantwortung der Frage auslobte, wie denn die Jugend zwischen Volksschule und Heeresdienst „am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen“ und vor der Gefahr zu schützen sei, „entweder hilflos sich selber überlassen zu bleiben oder den Umsturzparteien zum Opfer zu fallen“ – ein Preis, den bekanntlich GEORG KERSCHENSTEINER gewonnen hat.¹⁴ Äußerte sich KERSCHENSTEINER in seiner Preisschrift, einem Plädoyer für die staatsbürgerliche Erziehung, das vielerorts für die Geburtstagsrede der Berufsschule gehalten wird, noch moderat, so wurde er bald darauf deutlicher. Für ihn klopfte die „gespenstige Frage des ‚Sein oder Nichtsein‘ an die Pforten des Staatstempels“ (1904, S. 240), der nur zu retten sei durch staatsbürgerliche Erziehung, und zwar möglichst in Internaten, da nicht nur die „Einsicht“, sondern mehr noch das „Gemeinsamkeitsgefühl . . . in den Herzen der Jugend“ „tapfere und opferwillige Männer“ und „Patriotismus“ hervorbringe (ebd., S. 248f.). Da dies aber z. Zt. nur für die Erziehung der „Tüchtigsten“ realisierbar, die Fortbildungsschule erst im Aufbau begriffen sei, müßten gemeinsame Freizeitaktivitäten angeboten werden, und zwar in der ganzen Palette der Leibesübungen, der Unterhaltung, des Wanderns, der Jugendkompanien im Sanitätsdienst wie bei der Feuerwehr. Dies alles vorausgesetzt,

„. . . würde die letzte öffentliche Schule, die jeder gesunde Deutsche durchzumachen hat, die ernste Schule der Soldatenzeit ein in jeder Weise empfängliches Erziehungsmaterial vorfinden, und die Wehrkraft des Landes würde eine unschätzbare Stärkung erfahren . . .

Das letzte und höchste bleibt der feste Wille und die sittliche Kraft, das unsere heiligsten Güter schützende Vaterland zu stärken und zu verteidigen, und zwar nicht bloß gegen äußere, sondern vor allem auch gegen innere Feinde. Gegen die inneren Feinde, deren Existenz gerade im Wesen des modernen Staates begründet ist, helfen nicht Kanonen und Schiffe und nicht mit Gewehren und Säbeln bewaffnete Armeen. Hier nützen nur die ungleich feineren und doch ungleich dauerhafteren Waffen der staatsbürgerlichen Einsicht, des darauf gestützten Pflichtbewußtseins und der opferwilligen Liebe zum Vaterland.

Wohlan, laßt uns unter der Führung und dem leuchtenden Vorbild unseres Kaisers diese Waffen schmieden und mit dem Hammer unserer eigenen Einsicht und mit dem Feuer unserer Liebe und unseres eigenen sittlichen Wesens! Jeder einzelne richtige Waffenschmied vermag hier ein ganzes Arsenal von Waffen zu erzeugen, die nicht Rost und Motten verzehren und kein Sturm zugrunde richtet. Aber das Arbeitsfeld ist ungeheuer und der Waffenschmiede sind Tausende nötig“ (ebd., S. 254; Hervorhebung im Original).

14 Vgl. für KERSCHENSTEINER nicht nur die Preisschrift „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ (1901), sondern vor allem seinen Beitrag „Zwischen Schule und Waffendienst“ in: SCHENCKENDORFF/LORENZ 1904, S. 239–255; vgl. auch KERSCHENSTEINER 1915, 1916.

Es waren nicht nur „Reformpädagogen“ vom Zuschnitt eines GEORG KERSCHENSTEINER, die Waffen jeder Art schmieden wollten, um die Jugend gegen die Umsturzparteien einzusetzen und für die Wehrhaftigkeit zu erziehen. 1906 empfahl der Gründer der Betheler Anstalten, Pastor FRIEDRICH VON BODELSCHWINGH, auf den schon die „Erfindung des Sedantages“ zurückging (vgl. SCHIEDER 1961; SCHELLACK 1988), die Einrichtung evangelischer „Knabenbataillone“ und erklärte sich selbst bereit, „eine Compagnie jugendlicher Streiter mit der Waffe auszubilden“ (vgl. SAUL 1971, S. 109). Im preußischen Kultus- und Kriegsministerium war man von dieser Selbstempfehlung allerdings keineswegs angetan. Die „Spielerei“ entbehre der Ernsthaftigkeit von „militärischem Geist und militärischer Disziplin“ und sei darum ein eher ungeeignetes Mittel, gerade „die Söhne aus ärmsten Schichten“ zu einem „gesunden, wehrfähigen Geschlecht“ zu erziehen. Von der begeisternden Teilnahme dieser Jugendlichen an Paraden, Manövern, Militärübungen und dem Kontakt mit Unteroffizieren bei den Wehrkraftübungen hielt man da schon mehr (Dok.-Anhang SAUL 1971, S. 127 ff.).

In den Vorkriegsjahren, spätestens seit dem Ausgang der Reichstagswahlen von 1912, bei denen die Sozialdemokratische Partei mehr als ein Drittel aller Stimmen auf sich vereinigte und damit die stärkste Fraktion im Reichstag stellte, sorgte man sich mehr und mehr nicht nur um die Militärtauglichkeit der Jugend, sondern auch um die politische und militärische Zuverlässigkeit des Heeres. Da nämlich zugleich die Mitgliederzahlen in der Sozialdemokratie wie in den Gewerkschaften trotz aller Repressalien beharrlich wuchsen, fürchtete man eine Unterminierung des Heeres durch oppositionelle Rekruten. Wo innen-, militär- und sozialpolitisch über die Jugend geredet wurde, ging es immer weniger um die Jugend selbst (MUTH 1961, S. 602 ff.). Die letzte noch mögliche Steigerung staatlichen Zugriffs auf die Erziehung der Jugend erfolgte dann im Krieg, und zwar mit weitausgreifender Begründung: „Ohne Zwang wird ihre (der Jugend) Masse nie und nimmer erfaßt, ohne Zwang aber auch wird die junge Generation *die* körperliche Ertüchtigung nie erfahren, deren sie als Trägerin der deutschen Zukunft so dringend bedarf . . . Denken wir nicht nur an die Gegenwart, so schwer sie auch auf uns lastet, denken wir weiter, an die Zukunft, die in unvermeidlichem Kampf der Germanen gegen die Slaven wohl die schwerste Belastungsprobe stellen wird“ (KUHN 1917, S. 1). Dieses Bild der Zukunft enthielt noch andere Zielsetzungen: „Wollen wir unsere geschichtliche Mission, von der wir überzeugt sein müssen, erfüllen, so müssen wir zum *Herrenvolk* werden, nicht nur das Volk der Dichter und Denker bleiben“ (ebd., S. 16; Hervorhebungen im Original).¹⁵

In solche Vision paßte auch das letzte der „Zehn Gebote einer Kriegspädagogik“ des ehemals engagierten „Reform“-Pädagogen THEOBALD ZIEGLER (1915, S. 26): „Du sollst Dich freuen, daß es aus ist mit dem *Jahrhundert des Kindes*; denn das war ein ganz törichtes Schlagwort. Unsere Heerführer sind Männer zwischen 50 und 70 Jahren, und auch die rührenden Knaben, die als die

¹⁵ Eine Sammlung höchst differenter, auch differenzierender Stellungnahmen zur Zukunft der deutschen Schule und Jugenderziehung über den Krieg hinaus findet man bei WYCHGRAM 1916. Mit ihr könnte die Schärfe der KUHNschen Position auch als einseitig, nicht aber als singular relativiert werden.

Jüngsten so todesmutig hinausziehen ins Feld, werden als ernste Männer heimkehren von ihrer schweren Männerarbeit und auch der Zeit nachher ihren Stempel aufdrücken.“

Und das taten sie dann auch.

Literatur

- ALTER, R.: Heinrich Manns Untertan – Prüfstein für die ‚Kaiserreich-Debatte‘? In: Geschichte und Gesellschaft 17 (1991), S. 370–389.
- BENDELE, U.: Krieg, Kopf und Körper. Lernen für das Leben – Erziehung zum Tod. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1984.
- BERG, CHR.: Die Okkupation der Schule. Heidelberg 1973.
- BERG, CHR.: Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem 1789–1889. Königstein 1980.
- BERG, CHR.: Familie, Kindheit, Jugend. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs 1870–1918. Hrsg. von BERG, CHR.: München 1991, S. 91–145.
- BERG, CHR.: Reformpädagogik im Zwielficht. Aus den Abgründen der Ratgeberliteratur. In: Neue Sammlung 32 (1992), S. 459–473.
- BERG, CHR./HERRMANN, U.: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870–1918. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs 1870–1918. Hrsg. von BERG, CHR.: München 1991, S. 3–56.
- BERNHARDI, FR. V.: Über die Weiterentwicklung der Deutschen Wehrkraft. Vortrag, gehalten in der Militärischen Gesellschaft zu Berlin am 6. März 1901. Berlin 1901.
- BERNHARDI, FR. V.: Deutschland und der nächste Krieg. Stuttgart/Berlin 1912.
- BLESSING, W. K.: Disziplinierung und Qualifizierung. Zur kulturellen Bedeutung des Militärs im Bayern des 19. Jahrhunderts. In: Geschichte und Gesellschaft 17 (1991), S. 459–479.
- BOTHMER, R. V.: Jugend und Wehrkraft. München 1911.
- BREDOW, M. V.: Zur staatsbürgerlichen Erziehung der Mädchen. In: Die Jugendfürsorge 16 (1915), S. 277–285.
- BÜHLER, J.-CHR. V.: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts. Weinheim 1990.
- CACHAY, K.: Sport und Gesellschaft. Zur Ausdifferenzierung einer Funktion und ihre Folgen. Schorndorf 1988.
- CHRISTADLER, M.: Kriegserziehung im Jugendbuch. Literarische Mobilmachung in Deutschland und Frankreich vor 1914. Frankfurt a. M. 1978.
- DEIST, W. (Hrsg.): Militär und Innenpolitik im Weltkrieg 1914–1918. 2 Teile, Düsseldorf 1970. Deutsche Schulkonferenzen. Bd. 1: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. Berlin 1891; Bd. 2: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 6. bis 8. Juni 1900. Halle 1902. Reprint Glashütten 1972.
- DIX, A.: Das Problem der Jugendlichen. In: Zeitschrift für Socialwissenschaft 11 (1908), S. 233–245, 277–293.
- DOEHRING, B. (Hrsg.): Ein feste Burg. Denkmäler evangelischer und deutscher Art aus eherner Zeit. Bd. I: Das Wort Gottes im Kriege. Predigten und geistliche Reden aus der Kriegszeit. Berlin 2. Aufl. o. J. (1915); Bd. II: Deutscher Glaube im Kriege. Zeugnisse religiösen Lebens und Erlebens in Kundgebungen deutscher Fürsten und Feldherren, in Feldbriefen von draußen und daheim, in Rede, Bericht und Gedicht. Berlin 2. Aufl. o. J. (1915).
- DÖRNER, CHR.: Erziehung durch Strafe. Die Geschichte des Jugendstrafvollzugs 1871–1945. München 1991.
- DOERRY, M.: Übergangsmenschen. Die Mentalität der Wilhelminer und die Krise des Kaiserreichs. Weinheim 1986.
- DRESSSEN, W.: Mobilisierung der Seele. Jugend in Deutschland: 1880–1930. In: JÜTTEMANN, G./SONNTAG, M./WULF, CHR. (Hrsg.): Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland. Weinheim 1991, S. 424–447.

- DÜLFFER, J./HOLL, K. (Hrsg.): Bereit zum Krieg. Kriegsmentalität im wilhelminischen Deutschland 1890–1914. Göttingen 1986.
- EICHEL, W., u. a. (Hrsg.): Die Körperkultur in Deutschland von 1789 bis 1917. Berlin 1973. (Geschichte der Körperkultur in Deutschland, Bd. II.)
- ELEY, G.: Die deutsche Geschichte und die Widersprüche der Moderne. Das Beispiel des Kaiserreiches. In: BAJOH, F., u. a. (Hrsg.): Zivilisation und Barbarei. Die widersprüchlichen Potentiale der Moderne. Hamburg 1991, S. 17–65.
- ELSNER, T. v.: Kaisertage. Die Hamburger und das Wilhelminische Deutschland im Spiegel öffentlicher Festkultur. Frankfurt a.M. 1991.
- FALK, W.: Der kollektive Traum vom Krieg. Epochale Strukturen der deutschen Literatur zwischen „Naturalismus“ und „Expressionismus“. Heidelberg 1977.
- FOERSTER, F.W./GLEICHEN-RUSSWURM, A. v.: Das Reichs-Jugendwehr-Gesetz. Leipzig 1917.
- FRIEDEL, E.: Kulturgeschichte der Neuzeit. 2 Bde., München 1976.
- FROWEIN-ZIROFF, V.: Die Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche. Entstehung und Bedeutung. Berlin 1982.
- FRYMAN, D. (Pseudonym für HEINRICH CLAß): Wenn ich der Kaiser wär – Politische Wahrheiten und Notwendigkeiten. Leipzig 1912, 1914.
- FÜHR, CHR.: Die preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900. Ihre bildungspolitische Rolle und bildungsgeschichtliche Bewertung. In: BAUMGART, P. (Hrsg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart 1980, S. 189–223.
- GOLTZ, Freiherr G. v. D.: Jung-Deutschland. Ein Beitrag zur Frage der Jugendpflege. Berlin 1911.
- GOLTZ, Freiherr G. v. D.: Die körperliche Ertüchtigung der Fortbildungsschuljugend. In: Die Deutsche Fortbildungsschule 21 (1912), S. 1017–1023.
- GREINERT, W.-D.: Fortbildungsschulpolitik im Deutschen Kaiserreich. Die wichtigen Jahre von 1895–1914. In: LISOP, I., u. a. (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule. (2. Berufspädagogisch-historischer Kongreß, 4.–6. Oktober 1989 in Frankfurt a.M.). Berlin 1990, S. 177–192.
- HAUSSMANN, TH.: Erklären und Verstehen: Zur Theorie und Pragmatik der Geschichtswissenschaft. Mit einer Fallstudie über die Geschichtsschreibung zum Deutschen Kaiserreich 1871–1918. Frankfurt a.M. 1991.
- HEMPRICH, K.: Handbuch und Wegweiser für die Arbeit in der Jugendpflege. Osterwieck/Leipzig 1906, 1914.
- HERRMANN, U.: Über „Bildung“ im Gymnasium des wilhelminischen Kaiserreichs. In: DERS.: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Weinheim 1991, S. 243–256, 409–417.
- HEITLING, M.: Die Nationalisierung von Kunst. Der „Fall Hodler“ 1914. In: DERS., u. a. (Hrsg.): Was ist Gesellschaftsgeschichte? Positionen, Themen und Analysen. Festschrift für H.-U. WEHLER, München 1991, S. 215–224.
- JOHANN, E. (Hrsg.): Reden des Kaisers. Ansprachen, Predigten und Trinksprüche Wilhelms II. München 1988.
- JOHN, H.: Das Reserveoffizierkorps im Deutschen Kaiserreich 1890–1914. Ein sozialgeschichtlicher Beitrag zur Untersuchung der gesellschaftlichen Militarisierung im Wilhelminischen Deutschland. Frankfurt a.M. 1981.
- KARL, W.: Jugend, Gesellschaft und Politik im Zeitraum des Ersten Weltkrieges. Zur Geschichte der Jugendproblematik der deutschen Jugendbewegung im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung ihrer gesellschaftlichen und politischen Relationen und Entwicklungen in Bayern. (Neue Schriftenreihe des Stadtarchivs München). München 1973.
- KERSCHENSTEINER, G.: Zwischen Schule und Waffendienst. In: SCHENCKENDORFF/LORENZ 1904, S. 239–255. Wiederabdruck in: KERSCHENSTEINER, G.: Grundfragen der Schulorganisation. Leipzig 1907, S. 1–22.
- KERSCHENSTEINER, G.: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit. Erfurt 1901, 1911.
- KERSCHENSTEINER, G.: Krieg und Erziehung. In: Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik 9 (1915), Sp. 1149–1172.
- KERSCHENSTEINER, G.: Über das eine und einzige Ziel der Erziehung in Krieg und Frieden. In: DERS.: Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden. Leipzig/Berlin 1916, S. 1–33.
- KERSCHENSTEINER, G.: Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden. Leipzig/Berlin 1916.

- KUHN, PH.: Die Möglichkeiten der freiwilligen militärischen Jugenderziehung und Erwägungen zur reichsgesetzlichen Regelung. Bayreuth 1917.
- LAMBERTI, M.: Elementary School Teachers and the Struggle against Social Democracy in Wilhelmine Germany. In: *History of Education Quarterly* 32 (1992), S. 73–97.
- LAMPRECHT, K.: Deutsche Geschichte der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart. Bd. 1: Geschichte der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung in den siebziger bis neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts. Berlin 1912; Bd. 2: Geschichte der inneren und äußeren Politik in den siebziger bis neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts. Berlin 1913.
- LEMMERMANN, H.: Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890–1918. 2 Bde., Lilienthal/Bremen 1984.
- LERCH, E./MÜHLBAUER-HÜLSHOFF, R.: Aufwachsen zwischen Sedantag und 1. Mai. Politische Indoktrination von Kindern im Kaiserreich. In: BERG, CHR. (Hrsg.): *Kinderwelten*. Frankfurt a.M. 1991, S. 155–186.
- LORENZ, H.: Die Marschleistungen der Kriegsarmee, ein Fingerzeig für die Jugenderziehung. In: *Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel* 7 (1898), S. 97–105, 129–133, 149–154.
- LORENZ, H.: Wehrkraft und Jugenderziehung. Zeitgemäße Betrachtung auf Grund seines beim Deutschen Kongreß zu Königsberg am 25. Juni 1899 gehaltenen Vortrags. Leipzig 1899.
- LORENZ, H.: Welche Anforderungen stellt der heutige Heeresdienst an die körperlichen und sittlichen Eigenschaften der Jünglinge, und wie kann unsere Jugenderziehung im Dienst der nationalen Wehrkraft die Vorbedingungen dafür schaffen? In: *Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel* 8 (1899/1900), S. 116–120.
- LUDENDORFF, E.: *Meine Kriegserinnerungen 1914–1918*. Berlin 1919.
- LUDENDORFF, E. (Hrsg.): *Urkunden der Obersten Heeresleitung über ihre Tätigkeit 1916/18*. Berlin 1920.
- MESSERSCHMIDT, M.: Militär und Schule in der Wilhelminischen Zeit. In: *Militärgeschichtliche Mitteilungen* (1978), S. 51–76.
- MESSERSCHMIDT, M.: Schulpolitik des Militärs. In: BAUMGART, P. (Hrsg.): *Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs*. Stuttgart 1980, S. 242–255.
- MÜLLER-MEININGEN, E.: „Wir brauchen ein Reichs-Jugendwehrgesetz“. Ein Mahnwort zur deutschen Jugend-Bewegung. Hrsg. vom Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele. Flugschriften Neue Folge, Heft 1. Leipzig/Berlin 1915.
- MUTH, H.: Jugendpflege und Politik. Zur Jugend- und Innenpolitik des Kaiserreichs. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 12 (1961), S. 597–619.
- NATORP, P.: Zur Verständigung über die Pflicht der Schule gegenüber der Predigt des Völkerhasse. In: *Die deutsche Schule* 20 (1916), S. 287–291.
- NIETZSCHE, F.: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten (1872). In: DERS.: *Unzeitgemäße Betrachtungen*. München 1964, S. 277–371.
- NIPPERDEY, TH.: Wehlers „Kaiserreich“. Eine kritische Auseinandersetzung. In: *Geschichte und Gesellschaft* 1 (1975), S. 539–560.
- NIPPERDEY, TH.: War die Wilhelminische Gesellschaft eine Untertanen-Gesellschaft? In: DERS.: *Nachdenken über die deutsche Geschichte*. München 1986, S. 172–185.
- NIPPERDEY, TH.: *Deutsche Geschichte 1866–1918*. München 1990.
- NITSCHKE, A./RITTER, G.A./PEUKERT, D.J.K./BRUCH, R. v. (Hrsg.): *Jahrhundertwende. Der Aufbruch in die Moderne 1880–1930*. 2 Bde., Reinbek 1990.
- OBENDIEK, H.: Arbeiterjugend und Fortbildungsschule im Kaiserreich. Die berufspädagogische Antwort auf ein jugendpolitisches Problem. Alsbach/Bergstr. 1988.
- PENZLER, J. (Hrsg.): *Die Reden Kaiser WILHELMS II.* Teil 1: 1888–1895. Leipzig 1897; Teil 2: 1896–1900. Leipzig 1913; Teil 3: 1901–1905. Leipzig 1913.
- PEUKERT, D.J.K.: *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932*. Köln 1986.
- QUIDDE, L.: *Der Militarismus im heutigen deutschen Reich. Eine Anklageschrift. Von einem deutschen Historiker*. Stuttgart 1893.
- QUIDDE, L.: *Caligula. Eine Studie über römischen Cäsarenwahnsinn*. Leipzig 1894, 2⁵1894.
- RATHENAU, W.: *Der Kaiser*. Berlin 1919.
- REICH, H. (Hrsg.): *Das Buch Michael. Mit Kriegsaufsätzen, Tagebuchblättern, Gedichten, Zeichnungen aus Deutschlands Schulen*. Hrsg. aus den Archiven und mit Unterstützung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Berlin 1916.
- REIN, W.: *Militärische Jugendfürsorge. Betrachtungen zu einem Erlaß des Stellvertretenden Ge-*

- neralkommandos in Cassel. In: Illustrierte Zeitung. Nr. 3779 bzw. Kriegsnummer 70 vom 2. Dezember 1915, S. 732 u. 734.
- REIN, W.: Krieg und Erziehung. Rede, gehalten am 4.2. 1916 im Württembergischen Goethe-Bund zu Stuttgart. Langensalza 1916.
- RÖHL, J. C. G.: Kaiser, Hof und Staat. Wilhelm II. und die deutsche Politik. München 1987.
- ROHKRÄMER, TH.: Der Militarismus der „kleinen Leute“. Die Kriegervereine im Deutschen Kaiserreich 1871–1914. München 1990.
- ROHKRÄMER, TH.: Der Gesinnungsmilitarismus der „kleinen Leute“ im Deutschen Kaiserreich. In: WETTE 1992, S. 95–109.
- SAUL, KL.: Der Kampf um die Jugend zwischen Volksschule und Kaserne. Ein Beitrag zur „Jugendpflege“ im Wilhelminischen Reich 1890–1914. In: Militärgeschichtliche Mitteilungen (1971), S. 97–143.
- SAUL, KL.: Jugend im Schatten des Krieges. Vormilitärische Ausbildung – Kriegswirtschaftlicher Einsatz – Schulalltag in Deutschland 1914–1918. In: Militärgeschichtliche Mitteilungen (1983), S. 91–184.
- SHELLACK, F.: Sedan- und Kaisergeburtstagsfeste. In: DÜDING, D., u. a. (Hrsg.): Öffentliche Festkultur. Politische Feste in Deutschland von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg. Reinbek 1988, S. 278–297.
- SCHENCKENDORFF, E. v./LORENZ, H. (Hrsg.): Wehrkraft durch Erziehung. Im Namen des Ausschusses zur Förderung der Wehrkraft durch Erziehung. (Schriften des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland) Leipzig 1904.
- SCHENCKENDORFF, E. v.: Über nationale Erziehung durch Leibesübungen. Leipzig/Berlin ³1911.
- SCHIEDER, TH.: Das Deutsche Kaiserreich als Nationalstaat. Köln/Opladen 1961, Göttingen ²1992 (mit einer Einleitung von H.-U. WEHLER).
- SCHRÖDER, W.: Das persönliche Regiment. Reden und sonstige öffentliche Äußerungen Wilhelms II. München 1907.
- SCHUBERT-WELLER, CHR.: Vormilitärische Jugenderziehung. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hrsg. von BERG, CHR., München 1991, S. 503–514.
- SEYFERT, R.: Zur Erziehung der Jünglinge aus dem Volke. Vorschläge zur Ausfüllung einer verhängnisvollen Lücke im Erziehungsplane. Leipzig 1901.
- SIEMERING, H. (Hrsg.): Die deutschen Jugendpflegeverbände. Ihre Ziele, Geschichte und Organisation. Ein Handbuch im Auftrage der Zentralstelle für Volkswohlfahrt. Berlin 1918.
- SIERCKS, H.: Jugendpflege I, Männliche Jugend. Berlin 1913.
- SPRANGER, E.: Fünfundzwanzig Jahre deutscher Erziehungspolitik. Berlin/Stuttgart 1916 (a).
- SPRANGER, E.: Vom inneren Frieden des deutschen Volkes. In: Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik 11 (1916), H. 2, S. 129–156 (b).
- SPRANGER, E.: Das humanistische und das politische Erziehungsideal im heutigen Deutschland. (Deutsche Abende des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht) Berlin 1916 (c).
- SPRANGER, E.: Denkschrift über die Einrichtung der Auslandsstudien an den deutschen Universitäten. In: Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik 11 (1917), S. 1025–1064.
- STRATMANN, K.: „Zeit der Gärung und Zersetzung“. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Zur berufspädagogischen Analyse einer Epoche im Umbruch. Weinheim 1992.
- TEICHLER, H.-J.: Arbeitersport als soziales und politisches Phänomen im wilhelminischen Klassenstaat. In: UEBERHORST, H. (Hrsg.): Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3/1: Leibesübungen und Sport in Deutschland von den Anfängen bis zum Ersten Weltkrieg. Berlin/München/Frankfurt a. M. 1980, S. 443–484.
- WEHLER, H.-U.: Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918. Göttingen 1973, ⁶1988.
- WEIGEL, H./LUKAN, W./PEYFUSS, M. D.: Jeder Schuss ein Russ', jeder Stoss ein Franzos. Literarische und graphische Kriegspropaganda in Deutschland und Österreich 1914–1918. Wien 1983.
- WETTE, W. (Hrsg.): Der Krieg des kleinen Mannes. Eine Militärgeschichte von unten. München 1992.
- Wir sind Deutschlands Jugend. Zeitschrift für unsere Jugend und ihre Freunde. Hrsg. von HEMPRICH, KARL, 1. Jg. 1911.

WYCHGRAM, J. (Hrsg.): Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft. Beiträge zur Entwicklung des Unterrichtswesens. Leipzig 1916.

ZENTRALBLATT für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Im Auftrag des Herrn Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten und unter Benutzung der amtlichen Quellen hrsg. v. Stiehl. Berlin 1859ff.

ZIEGLER, TH.: Kriegspädagogik und Zukunftspädagogik. Vortrag, gehalten am 23. Januar 1915 im Frankfurter Lehrerverein. (Anhang „Zehn Gebote einer Kriegspädagogik“, S. 25f.). In: Bausteine deutscher Kultur 1 (1915), H. 2, S. 3–23. Mannheim 1915.

Abstract

The school system of the Wilhelmine era has repeatedly been surveyed. However, the pedagogical claims of that time, which aimed at progress by ensuring control, loyalty, and discipline, may be shown not only in the systemic and hierarchic connection between social and school structures, in school-political decrees, didactic objectives, conference proceedings, or school books – i. e., by following the “classic” track of educational-historical research – but also in youth-, sports- and military-oriented political initiatives that are instructive regarding aspects of historical mentality. Even the aesthetic staging and sacralization of the Wilhelmine era in architecture and the national-integrative culture of festivals and memorial days demonstrate that this was supposed to be an educational state meant to further a specific ideology. During the First World War, this claim even led to first concepts of a state youth-organization.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Christa Berg, Universität Köln, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Seminar für Pädagogik, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln.